

Magazin

erwachsenenbildung.at



Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

<https://erwachsenenbildung.at/magazin>

Ausgabe 51, 2024

Berufliche Weiterbildung aus betrieblicher und außer- betrieblicher Perspektive

Chancen und Herausforderungen im
Kontext von Krisen und Strukturwandel



Magazin

erwachsenenbildung.at



Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

<https://erwachsenenbildung.at/magazin>

Ausgabe 51, 2024

Berufliche Weiterbildung aus
betrieblicher und außer-
betrieblicher Perspektive

Chancen und Herausforderungen im
Kontext von Krisen und Strukturwandel

Herausgeber*innen der Ausgabe:
Kurt Schmid und Philipp Schnell

Wien

Online verfügbar unter:

<https://erwachsenenbildung.at/magazin>

Herstellung und Verlag der Druck-Version:

Books on Demand GmbH, Norderstedt

Inhaltsverzeichnis

Aus der Redaktion

- 01** Editorial
Philipp Schnell und Kurt Schmid 3
- 02** 50 Ausgaben Magazin erwachsenenbildung.at.
Rückblick, Einblicke und ein Ausblick 11
Redaktion
- 03** Politische Bildung durch Romane
Festvortrag im Rahmen der Jubiläumstagung „50 Ausgaben des Magazin erwachsenenbildung.at“ am 6.11.2023 19
Marlene Streeruwitz

Thema

- 04** Berufliche Weiterbildung in einer sich wandelnden Arbeitswelt.
Herausforderungen im Umgang mit Digitalisierung, Ökologisierung der Wirtschaft und demographischem Wandel 28
Julia Bock-Schappelwein
- 05** Betriebliche Weiterbildungsaktivitäten in Österreich und in Europa im Jahr 2020.
Eine deskriptive Analyse auf Basis der CVTS6 Daten 38
Eduard Stöger
- 06** Finanzierung und Beteiligung in der Erwachsenen- und Weiterbildung
2009 bis 2018.
Österreich im Vergleich 50
Lorenz Lassnigg, Isabella Juen und Stefan Vogtenhuber
- 07** Neugestaltung der betrieblichen Weiterbildung in der digitalen Transformation 63
Peter Dehnbostel
- 08** Betriebliche Weiterbildung im Kontext sozialer Ungleichheit.
Aktuelle empirische Einsichten aus Niederösterreich mit Fokus auf die COVID-19 Pandemie 75
Martin Mayerl, Norbert Lachmayr und Alexander Schmözl



Standpunkt

- 09 **Berufliche Erwachsenen- und Weiterbildung für die Zukunft wappnen. Anregungen für den Umgang mit dem anhaltenden Strukturwandel** 85
Franz-Josef Lackinger

Praxis

- 10 **Berufliche Weiterbildungsverbände. Ausbildungsinhalte und -schwerpunkte in Zeiten der Modernisierung und Pandemie** 93
Franz Jenewein
- 11 **Das Fahrschulwesen: Herausforderungen, Anforderungsprofile und Kompetenzmodelle** 100
Claudia Glöbl
- 12 **Volkshochschulen im Kontext beruflicher Weiterbildung. Einblicke aus der Programmforschung anhand von Einrichtungen in Deutschland** 109
Marion Fleige, Aiga von Hippel, Wiltrud Gieseke, Maria Stimm, Bettina Thöne-Geyer und Stephanie Iffert
- 13 **Heavy Metal als (Frauen-)Beruf und Bildungsprozess** 123
Petra Welles

Rezension

- 14 **Lernende in der betrieblichen Grundbildung. Zur Rekonstruktion der Gründe für Lernwiderstände und Lernen gering literalisierter Beschäftigter.** 132
Frank Drecoll
Rosemarie Schöffmann

Englischsprachige bzw. bei englischsprachigen Artikeln deutschsprachige Abstracts finden sich im Anschluss an die Artikel (ausgenommen Rezensionen).

Editorial

Philipp Schnell und Kurt Schmid

Zitation Schnell, Philipp/Schmid, Kurt (2024): Editorial. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 51, 2024. Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-51>.

Schlagworte: Weiterbildung, berufliche Weiterbildung, betriebliche Weiterbildung, Arbeitsmarkt, Transformation, COVID-19-Pandemie, Kompetenzen



Abstract

Der Strukturwandel am Arbeitsmarkt ist unübersehbar. Er umfasst ökologische, technologische und demografische Dimensionen und äußert sich aktuell z.B. im Fachkräftemangel und in sich verändernden Berufsfeldern. Als Folge sind Beschäftigte mehr denn je gefordert, sich über ihre gesamte Erwerbsbiografie hinweg weiterzubilden. Die Arbeitnehmer*innen sollen neue Kompetenzen erwerben und sie flexibel am Arbeitsmarkt einsetzen können, um ihre Beschäftigungsfähigkeit zu erhalten. Der Wandel stellt damit das berufliche Weiterbildungssystem in Österreich vor große Herausforderungen: Betriebe müssen anpassbare Bildungsstrukturen schaffen, um erforderliche Kompetenzen zu sichern. Dieses Erfordernis zeigt sich insbesondere im Kontext von Krisen wie z.B. der COVID-19-Pandemie. Fehlen innerbetrieblich die finanziellen und personellen Ressourcen, kommt insbesondere der außerbetrieblichen Weiterbildung eine tragende Rolle zu – vor allem in Bezug auf berufliche Umorientierung. Die Beiträge der 51. Ausgabe des Magazin erwachsenenbildung.at erörtern die daraus resultierenden Anforderungen an die berufliche Weiterbildung in und außerhalb der Betriebe, um so dem skizzierten Wandel angemessen zu begegnen. (Red.)

01

Aus der Redaktion

Philipp Schnell und Kurt Schmid

Die Effekte des Strukturwandels und die damit verbundene Transformation des österreichischen Arbeitsmarkts haben die Bedeutsamkeit der betrieblichen und beruflichen Weiterbildung in den letzten Jahren deutlich erhöht. Insbesondere durch die Digitalisierung und die damit teilweise verbundene Automatisierung von Tätigkeiten in bestimmten Berufsfeldern wandeln sich bestehende Berufsbilder und neue entstehen.

Beschäftigte sind mehr denn je gefordert, ihre Kompetenzen stetig weiterzuentwickeln (siehe dazu Bock-Schappelwein in dieser Meb-Ausgabe). Teilweise müssen sie auch andere – mitunter völlig neue – Tätigkeitsbereiche finden. Hinzu kommen wachsende Geschäftsfelder, die im Zuge des ökologischen Wandels deutlich an Relevanz gewinnen (z.B. Elektromobilität, erneuerbare Energien). Auch sie erfordern die Aneignung neuer Kompetenzen. Zusätzlich wächst der Fachkräftebedarf in weiteren Branchen. Nicht zuletzt hat der demografische Wandel (Rückgang und Alterung des Erwerbspotenzials, Netto-Zuwanderung) Auswirkungen – berufliche Weiterbildung auch im höheren Erwerbsalter und „neue Zielgruppen“ als Notwendigkeit als auch als Chance rücken stärker in den Vordergrund.

Zukünftig werden sich also viele Beschäftigte über die gesamte Erwerbsbiografie hinweg weiterbilden müssen, um ihre Beschäftigungsfähigkeit – vor allem im Kontext des gegenwärtig steigenden Fachkräftebedarfs – zu erhalten. Insgesamt stellt sich an das berufliche Weiterbildungssystem in- und außerhalb der Betriebe in Österreich damit die Anforderung, diesen Wandel zu antizipieren und zu fördern.

Aber welche konkreten Kompetenzanforderungen gehen mit dieser Transformation des Arbeitsmarkts

einher? Welche Rolle spielen betriebliche Weiterbildungsprozesse in diesem Kontext? Welche innovativen Weiterbildungs- und Lernformate werden für das notwendige „Upskilling“ entwickelt und angewandt, um die häufig geforderte Höherqualifizierung von Beschäftigten voranzutreiben? Diese und weitere Fragen stehen im Mittelpunkt der vorliegenden Ausgabe des „Magazin erwachsenenbildung.at“ (Meb).

Bedeutsamkeit der beruflichen Weiterbildung in der Transformation

Das Ausmaß betrieblicher Weiterbildungsaktivität in Österreich wird statistisch alle fünf Jahre im Rahmen der Europäischen Erhebung über die berufliche Weiterbildung in Unternehmen (CVTS – Continuing Vocational Training Survey) durch die Statistik Austria ermittelt (siehe dazu Stöger in dieser Meb-Ausgabe). Die letzte CVTS-Erhebung wurde im Jahr 2021 durchgeführt (CVTS 6). Insgesamt belegen die aktuellen Ergebnisse, dass die Optionen auf Teilnahme an betrieblicher Weiterbildung für Beschäftigte in Österreich im Zeitvergleich zurückgegangen sind (siehe dazu ebd.). Im Vergleich zur letzten CVTS-Erhebung aus dem Jahr 2015 nahm der Anteil der weiterbildungsaktiven Unternehmen von 88 Prozent auf 79 Prozent ab (-9 Prozentpunkte).

Der Anteil der Beschäftigten, die an betrieblichen Weiterbildungsangeboten teilgenommen haben, ist ebenfalls um 10 Prozentpunkte gesunken (2020: 35 Prozent).

Ergänzt wird dieser rückläufige Trend durch eine geringere durchschnittliche Schulungsintensität oder rückläufige Gesamtausgaben von Unternehmen für Weiterbildungskurse (siehe Schnell 2023). Bedingt wurde dieser Rückgang durch die Lockdowns während der COVID-19-Pandemie sowie die langen Phasen der Kurzarbeit und damit durch die besonderen Rahmenbedingungen im Jahr 2020. Das zeigt sich auch im rückläufigen Anteil der Betriebe, die selbst Weiterbildungskurse angeboten haben, während im gleichen Zeitraum beispielsweise Online-Schulungen gestiegen sind (siehe Statistik Austria 2023).

Damit wird bereits ersichtlich, dass die COVID-19-Pandemie auch im Bereich der beruflichen Weiterbildung erhebliche Veränderungen brachte. Darüber hinaus ist zu erwarten, dass sich durch häufigeres Arbeiten im Home-Office auch die Weiterbildungsangebote, -formen und -inhalte stark wandelten. Welche Konsequenzen sich daraus für die Weiterbildungsbeteiligung und vor allem für die Qualität der Kompetenzvermittlung ergeben, ist bisher kaum analysiert worden (siehe dazu Mayerl/Lachmayr/Schmölz in dieser MeB-Ausgabe).

Ungleiche Zugänge

Ergebnisse internationaler als auch nationaler Forschung belegen, dass die individuelle Weiterbildungsbeteiligung von Beschäftigten stark nach Alter, Geschlecht, Bildungsgrad und beruflicher Stellung variiert und damit der Zugang zu Weiterbildungsmöglichkeiten ungleich verteilt ist (siehe Blossfeld et. al 2014; Erler 2012; Vogtenhuber/Juen/Lassnigg 2022, Kap. 4). Insbesondere formal Geringqualifizierte nehmen statistisch gesehen seltener an betrieblicher Weiterbildung teil, obwohl ihre beruflichen Tätigkeitsfelder stärker von gegenwärtigen Transformationsprozessen betroffen sind.

Komplizierend kommt hinzu, dass branchenspezifisch unterschiedliche Weiterbildungsbedarfe und -möglichkeiten vorliegen, sowohl hinsichtlich des Umfangs als auch in Bezug auf Qualifizierungszuschnitte

und -inhalte. Betrieblicher/s und individueller/s Bedarf/Interesse an Weiterbildung können somit durchaus auseinanderfallen. Ebenso bleibt offen, ob sich seit der COVID-19-Pandemie die Ungleichheitsmuster beim Zugang zu betrieblicher Weiterbildung verändert haben. Während die Bedeutung der betrieblichen Weiterbildung im letzten Jahrzehnt deutlich gestiegen ist, steht sie demnach zeitgleich unter dem Vorzeichen eines starken Wandels.

Bedeutsamkeit von Gelegenheitsstrukturen

Für Betriebe bedeuten diese Herausforderungen, dass sie Gelegenheitsstrukturen schaffen müssen, um den Kompetenzerwerb ihrer Mitarbeiter*innen zu sichern, womit der betrieblichen Weiterbildung eine Schlüsselfunktion in der gegenwärtigen Transformation des Arbeitsmarkts zukommt. In vielen österreichischen Betrieben fehlt es trotz der starken Veränderungen am Arbeitsmarkt an einer professionalisierten Weiterbildungspolitik.

Die aktuellen Ergebnisse des CVTS 6 zeigen, dass gegenwärtig nicht ganz jedes zweite Unternehmen eine für Weiterbildung verantwortliche Person oder Einheit im Betrieb hat. Darüber hinaus verfügt nur eines von drei Unternehmen überhaupt über ein Budget für Weiterbildung, und nur jedes fünfte Unternehmen hat einen schriftlichen Weiterbildungsplan für seine Mitarbeiter*innen (siehe Statistik Austria 2023).

Relevanz außerbetrieblicher Weiterbildungsstrukturen

Innerbetriebliche Weiterbildungsprozesse sind abhängig von einer gut funktionierenden Personalentwicklung und der Verfügbarkeit von finanziellen und personellen Ressourcen im Betrieb. Fehlen diese innerbetrieblichen Rahmenbedingungen, erhöht sich die Bedeutsamkeit außerbetrieblicher Weiterbildungsstrukturen, um den stetig wachsenden Kompetenzerwerb über den gesamten Erwerbsverlauf zu sichern.

Die Bedeutung außerbetrieblicher Weiterbildung ist gerade für die berufliche Umorientierung evident.

Neben der reinen Verfügbarkeit der außerbetrieblichen Angebotsstruktur stehen zum einen Fragen des Finanzierungssystems und der Freistellung im Mittelpunkt der (politischen) Diskussion, um längerfristige berufliche Weiterbildungen zu gewährleisten und zu fördern. Zum anderen besteht die große Herausforderung darin, Zugangsbarrieren zu beruflicher Weiterbildung für jene Gruppen zu minimieren, die bisher wenig an innerbetrieblicher Weiterbildung teilnehmen konnten. Und: Wie sind öffentliche (finanzielle) Förderungen zu konzipieren, damit es zu keinem Crowding Out (Verdrängen) privater/betrieblicher Investitionen in berufliche Weiterbildung kommt?

Die einzelnen Beiträge im Überblick

Die mit dieser Meb-Ausgabe vorliegenden Beiträge sprechen vor allem drei Themenbereiche aus dem breiteren Spektrum der beruflichen Weiterbildung an: (1) Arbeitsmarktveränderungen und die daraus resultierende Notwendigkeit betrieblicher und beruflicher Weiterbildung; (2) Veränderungen betrieblicher Weiterbildung durch die Digitalisierung (teilweise bedingt durch die COVID-19-Pandemie und die entsprechenden Lockdowns) und (3) Aspekte beruflicher Weiterbildung in unterschiedlichen, insbesondere außerbetrieblichen, Kontexten. Auffallend an den eingesandten beziehungsweise angenommenen Beiträgen war der durchgehende Grundtenor, dass berufliche sowie insbesondere betriebliche Weiter-/Erwachsenenbildung primär als notwendige und/oder eingeforderte Reaktion auf durch exogene Einflüsse/Megatrends (wie Technologisierung, Digitalisierung, Greening, Demografie) veränderte Qualifikations-/Kompetenzanforderungen zu sehen seien. Im Fokus stehen dabei Analysen, Befunde, Einschätzungen und Forderungen zu und an Individuen/Arbeitnehmer*innen, Unternehmen oder Anbieter(strukturen) sowie Aspekte und Dynamiken (öffentlicher) Finanzierung. Auf individueller Ebene – bspw. im Sinne von Höherqualifizierung, Karriere sowie beruflicher Umorientierung – wird durchaus die Bedeutung von beruflicher (weniger von betrieblicher) Weiter-/Erwachsenenbildung betont. Ob, in welchem Ausmaß und innerhalb welcher Grenzen berufliche sowie betriebliche Weiter-/Erwachsenenbildung eine (nennenswerte) Rolle im Sinne einer aktiven (humanen) Gestaltung der Arbeits-

Lebenswelt spielen bzw. spielen könnten, wurde jedoch in keinem der Beiträge angesprochen.

Drei Beiträge eröffnen die Ausgabe 51 des „Magazin erwachsenenbildung.at“, indem sie detailliert auf die gegenwärtigen Arbeitsmarktveränderungen eingehen und Herausforderungen für die Beteiligung an betrieblicher und außerbetrieblicher Weiterbildung ableiten.

Julia Bock-Schappelwein beschreibt in ihrem Beitrag drei gegenwärtige Entwicklungen auf dem österreichischen Arbeitsmarkt, die zusammengefasst zu einer starken strukturellen Transformation der Arbeitswelt führen: demografische Entwicklungen (u.a. schrumpfende Erwerbsbevölkerung), eine fortschreitende Digitalisierung in Arbeitsprozessen (z.B. Automatisierung von standardisierten Tätigkeiten) und eine deutlich zunehmende Ökologisierung in vielen Branchen. Aufbauend auf diesen Arbeitsmarktentwicklungen werden anschließend Herausforderungen für die berufliche Weiterbildung skizziert, die vor allem auf das Erlernen neuer spezifischer Kompetenzen als auch auf den Ausbau bestehender Fähigkeiten fokussieren sollten. Bock-Schappelwein plädiert deshalb auch dafür, bestehende Zugangsbarrieren zu beruflicher Weiterbildung abzubauen und neue, an die gegenwärtigen Entwicklungen angepasste Qualifizierungsmaßnahmen zu entwerfen.

Der Beitrag von **Eduard Stöger** analysiert betriebliche Weiterbildungsaktivitäten in Österreich und im europäischen Vergleich. Datenbasis der Untersuchung ist der CVTS 6 (Sixth Continuing Vocational Training Survey), der 2021 durchgeführt wurde – und damit zu einem Zeitpunkt, der durch die COVID-19-Pandemie, die entsprechenden Lockdowns sowie durch individuelle Quarantänephase geprägt war. Stögers Analysen zeigen folgende Muster: erstens, die pandemiebedingten Entwicklungen und beschränkten Rahmenbedingungen haben die betrieblichen Weiterbildungsaktivitäten in Österreich im Jahr 2020 deutlich sinken lassen; zweitens, dieser Rückgang ist stärker ausgeprägt als in vielen anderen EU-Ländern. Drittens zeigt Eduard Stöger, dass es in Österreich in dieser Phase in vielen Betrieben zu einem markanten Anstieg in der Nutzung von selbstgesteuertem Lernen und E-Learning-Formen gekommen ist.

Lorenz Lassnigg, Isabella Juen und Stefan Vogtenhuber analysieren in ihrem Beitrag verschiedene Aspekte der Positionierung der beruflichen Weiterbildung in der Gesamtstruktur der Erwachsenenbildung in Österreich. Dabei werden drei Dimensionen in Bezug gesetzt und mit Ergebnissen aus vier Vergleichsländern kontrastiert: Ausmaß und Quellen der Finanzierung der beruflichen Weiterbildung, Umfang und Intensität der Beteiligung sowie Motive der Teilnehmer*innen und Hindernisse der Unternehmen. Die Ergebnisse des Finanzierungs- und Beteiligungsvergleichs mit ausgewählten Ländern zeigen, dass sich für Österreich sechs Besonderheiten für die berufliche Weiterbildung ergeben, die im Beitrag von den Autor*innen ausführlich skizziert werden.

Veränderungsaspekte der betrieblichen Weiterbildung durch die digitale Transformation und die COVID-19-Pandemie bilden den zweiten Themenkreis.

Peter Dehnpostel diskutiert in seinem Beitrag die Veränderung der betrieblichen Weiterbildung. Durch die digitale Transformation unterliege sie einer grundlegenden Neugestaltung. Dehnpostel argumentiert, dass sich durch die zunehmende Digitalisierung Arbeiten und Lernen stärker verschränken und arbeitsintegriertes Lernen konstitutiver Bestandteil der Arbeit wird. Neue betriebliche Lernkonzepte, Lernorganisations- und Lernbegleitformen können dabei kompetenzbezogene Entwicklungsprozesse fördern. Entscheidend ist allerdings, dass sich die betriebliche mit der außerbetrieblichen beruflichen Weiterbildung, die auch festgelegte Kompetenz- und Berufsstandards einschließt, verschränkt.

Martin Mayerl, Nobert Lachmayr und Alexander Schmölz untersuchten anhand einer Online-Befragung betriebliche Weiterbildungsmuster von Beschäftigten in niederösterreichischen Betrieben während der COVID-19-Pandemie im Jahr 2022. Zunächst unterstreichen die Ergebnisse der Autoren erneut die für Österreich bereits gut dokumentierten sozialen Ungleichheiten im Zugang zu betrieblicher Weiterbildung. Höher gebildete Beschäftigte mit gehobenen Tätigkeits- und Verantwortungsniveaus nehmen beispielsweise signifikant häufiger an betrieblicher Weiterbildung teil. Gleichzeitig erweitern Mayerl, Lachmayr und Schmölz in ihrem

Beitrag die Ebene der Erklärungsansätze um betriebliche und beschäftigungsbezogene Aspekte, welche die Weiterbildungschance im betrieblichen Kontext beeinflussen können. Dabei zeigt sich, dass die beschäftigungsbezogene Position in einem Unternehmen, die Merkmale von Unternehmen, aber vor allem das betriebliche Weiterbildungsmanagement zentrale Determinanten der Weiterbildung im betrieblichen Kontext sind.

Dem Themenkreis der beruflichen Weiterbildung in unterschiedlichen, insbesondere außerbetrieblichen, Kontexten widmen sich insgesamt fünf Beiträge.

Franz-Josef Lackinger betont in seinem Beitrag die eminent wichtige Rolle beruflicher und somit auch betrieblicher Weiterbildung, sowohl für die Fachkräftebedarfssicherung generell als auch zur Bewältigung der durch den gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Wandel bedingten Herausforderungen. Er moniert jedoch den stark reaktiven und reparativen Charakter der beruflichen Erwachsenenbildung. Sein Plädoyer geht folglich in Richtung antizipativer Ansätze. Anhand einiger konkreter Beispiele werden Möglichkeiten einer besseren Verzahnung von unternehmerischem Qualifizierungsbedarf mit der Bildungslandschaft ausgelotet.

Franz Jenewein skizziert das Feld der beruflichen Weiterbildung im Rahmen der institutionalisierten Erwachsenenbildung (KEBÖ – Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs). Drei wesentliche Anbieter – WIFIs (Wirtschaftsförderungsinstitute), BFIs (Berufsförderungsinstitute) sowie LFIs (Ländliche Fortbildungsinstitute) – werden hinsichtlich ihrer Unterschiede in der Trägerschaft, der Teilnehmer*innen sowie der Ausbildungsinhalte und -schwerpunkte präsentiert. Ausführungen zu aktuellen katalysatorischen Auswirkungen der Pandemie auf Kursangebote, -formate und Trainer*innen-Kompetenzen runden den Beitrag ab.

Mit der an den Fahrschulakademien verorteten Qualifizierung der Fahr(schul)lehrer*innen beleuchtet **Claudia Glöbl** in ihrem Beitrag ein Segment beruflicher Erwachsenenbildung, das eine spezifische Schneidung aufweist: Es handelt sich dabei um eine berufliche Erstausbildung für Erwachsene, die zwar im betrieblichen Kontext (der Fahrschule) stattfindet, deren Adressat*innen/Teilnehmer*innen

jedoch überwiegend nicht Beschäftigte dieses Unternehmens sind. Vorgestellt wird das von der Autorin entwickelte Kompetenzmodell, das als Anforderungsprofil für das Berufsbild einen wichtigen Beitrag zur Professionalisierung des Fahrschulwesens leisten will.

Marion Fleige, Aiga von Hippel, Wiltrud Gieseke, Maria Stimm, Bettina Thöne-Geyer und Stephanie Iffert widmen sich den Volkshochschulen in Deutschland und analysieren deren beruflich-ausgerichteten Bildungsangebote aus programmanalytischer Perspektive. Diese Befunde sind nicht zuletzt spannend auch vor dem Hintergrund der anders gelagerten Finanzierungsstrukturen in Österreich.

Petra Welles rückt ein ungewöhnliches Feld beruflicher Erwachsenenbildung in den Mittelpunkt ihres Beitrags: das Musikgenre Heavy Metal. Im Beitrag skizziert sie Bildungs- und Berufsbiografien von Metal-Musikerinnen und reflektiert die Positionierung von Frauen im Musikgenre. Zudem gibt die Autorin Einblicke in die Ausbildungen an der Metal Factory (Niederlande) und in einen Metal-Gesangsworkshop.

Rosemarie Schöffmann stellt den im Springer Verlag erschienenen Band „Lernende in der betrieblichen Grundbildung. Zur Rekonstruktion der Gründe für Lernwiderstände und Lernen gering literalisierter Beschäftigter“ von Frank Drecolli vor.

Aus der Redaktion

Am 6. November 2023 fand am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (bifeb) die Jubiläumstagung „50 Ausgaben des Magazin erwachsenbildung.at“ statt. Gemeinsam mit Personen aus unterschiedlichsten Bereichen der Erwachsenenbildung blickten Wegbegleiter*innen und Mitarbeiter*innen des Magazins zurück auf die Arbeit am Medium und reflektierten die Rolle des Meb in der österreichischen Erwachsenenbildung und darüber hinaus.

In einem Festvortrag, der in dieser Meb-Ausgabe nachzulesen ist, thematisierte die Autorin **Marlene**

Streeruwitz historische Entwicklungen in Bezug auf Geschlechterrollen und Demokratie. Romane leisten einen wichtigen politischen Beitrag, da sie Leser*innen dazu veranlassen, die häufig als unveränderbar erscheinende Realität weiterzudenken und zu überlegen, wie Protagonist*innen anders oder besser hätten handeln können.

Um Rückblicke und Einblicke in 50 Ausgaben des „Magazin erwachsenbildung.at“ ging es in einer von Lukas Wieselberg (ORF Science) moderierten Podiumsdiskussion, aus der Ausschnitte im Beitrag der **Redaktion** nachzulesen sind. Zusätzlich gibt der Beitrag einen Einblick in die Geschichte und Entwicklung des Meb und beinhaltet statistische Auswertungen zur Rezeption und den Autor*innen.

Ausblick auf kommende Ausgaben

Die im Juni 2024 erscheinende Ausgabe 52 widmet sich dem Thema „Wissenschaft und Kommunikation“. Die Herausgeber Stefan Vater und Lukas Wieselberg fragen nach der Geschichte der Wissenschaftskommunikation sowie der Vermittlung und Demokratisierung von Wissenschaft in der Erwachsenenbildung. Ebenso wird nach Beiträgen gesucht, die sich mit Wissenschaftsskepsis und Praxisbeispielen oder Reflexionen zu Konzepten öffentlicher demokratischer Wissenschaft befassen.

„Krieg und Frieden in der Erwachsenenbildung“ ist Thema der 53. Ausgabe. Die Herausgeberinnen Daniela Ingruber und Julia Schindler suchen nach Beiträgen, die sich Erfahrungen, Ansätzen und bewährten Praktiken zur Förderung von Frieden und Gewaltfreiheit widmen sowie die Thematisierung von Krieg und Konflikt in der Erwachsenenbildung reflektieren. Der Call ist bis 5. Mai 2024 offen.

Die Calls für das Magazin erwachsenbildung.at sind unter <https://erwachsenbildung.at/magazin/calls.php> zu finden. Informationen zum Manuskript, zur Einreichung und den redaktionellen Abläufen sind nachzulesen unter https://erwachsenbildung.at/magazin/hinweise_fuer_autorinnen.

Literatur

- Blossfeld, Hans-Peter/Kilpi-Jakonen, Elina/Vono De Vilhena, Daniela/Buchholz, Sandra (2014):** Adult Learning in Modern Societies: An International Comparison from a Life-course Perspective. Cheltenham, Northampton: Edward Elgar Publishing.
- Erler, Ingolf (2012):** Berufliche Weiterbildung im Spiegel des Adult Education Survey 2007. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Ausgabe 17, 2012. Wien. Online: https://erwachsenenbildung.at/magazin/12-17/meb12-17_03_erler.pdf [2023-12-18].
- Schnell, Philipp (2023):** Betriebliche Weiterbildung in Österreich rückläufig. In: A&W Blog, vom 13. März 2023. Online: <https://www.awblog.at/Bildung/betriebliche-weiterbildung-in-oesterreich-ruecklaeufig> [2023-12-18].
- Statistik Austria (2023):** Betriebliche Weiterbildung 2020. Wien: Statistik Austria. Online: <https://www.statistik.at/services/tools/services/publikationen/detail/1486> [2023-12-18].
- Vogtenhuber, Stefan/Juen, Isabella/Lassnigg, Lorenz (2022):** Finanzierung von Erwachsenen- und Weiterbildung in Österreich und in ausgewählten Vergleichsländern. IHS-Forschungsbericht im Auftrag der Arbeiterkammer Wien. Online: <https://irihs.ihs.ac.at/id/eprint/60777/ihs-report-2021-vogtenhuber-et-al-finanzierung-erwachsenen-und-weiterbildung-oesterreich.pdf> [2023-12-18].



Foto: C. Colpan

Dr. Philipp Schnell

philipp.schnell@oeibf.at
<https://oeibf.at/>
+43 (0)1 310 33 34

Philipp Schnell studierte Soziologie und Politikwissenschaft in Bonn und Berlin und promovierte 2012 in Soziologie an der Universität von Amsterdam. Er ist Mitglied der Geschäftsführung des Österreichischen Instituts für Berufsbildungsforschung (ÖIBF), Lehrbeauftragter am Institut für Soziologie der Universität Wien und Mitglied der Steuerungsgruppe Bildungssoziologie der Österreichischen Gesellschaft für Soziologie.



Foto: Franz Helmreich

Mag. Kurt Schmid

schmid@ibw.at
<https://ibw.at/>
+43 (0)1 5451671-26

Kurt Schmid studierte Volkswirtschaft an der Universität Wien. Seit 1998 ist er Bildungsökonom und Projektleiter am Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (ibw). Er verfasste zahlreiche Publikationen zu Themen der beruflichen Bildung mit Arbeitsschwerpunkten in den Feldern: Schulwahl und Bildungsstromprognosen, Nutzen beruflicher Weiterbildung, Qualifikationsbedarfsforschung sowie diverse internationale Vergleichsstudien zu Berufsbildungssystemen, Schüler*innenleistungen, Schulgovernance, Schulfinanzierung sowie zu Berufsbildungsreformprozessen (Know-how Transfer Lehre / WBL work based learning).

Editorial

Abstract

The structural change on the labour market is obvious. It encompasses ecological, technological and demographic dimensions and is currently expressed by a lack of qualified workers and changing occupational fields. As a result, the employed are required more than ever to continue their education throughout their entire working life. Employees should acquire new skills and use them flexibly on the job market to maintain their employability. This change presents the continuing vocational training system in Austria with great challenges: Companies must create adaptable training structures to secure necessary skills. This requirement becomes particularly evident in the context of crises such as the COVID-19 pandemic. If companies lack financial and human resources, external training in particular takes on an important role—above all with regard to professional reorientation. The articles in Issue 51 of The Austrian Open Access Journal on Adult Education (Meb) examine the requirements for in-company and external continuing vocational training to find a suitable response to this change. (Ed.)



50 Ausgaben Magazin erwachsenenbildung.at

Rückblick, Einblicke und ein Ausblick

Redaktion

Zitation Redaktion (2024): 50 Ausgaben Magazin erwachsenenbildung.at. Rückblick, Einblicke und ein Ausblick. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 51, 2024. Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-51>.

Schlagnote: Jubiläumstagung, Meb, Geschichte, Entwicklung, Perspektiven, Stimmen, Eindrücke



Abstract

Im November 2023 feierte das Magazin erwachsenenbildung.at (Meb) mit der 50. Ausgabe Jubiläum und lud zur Tagung am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (bifeb) in St. Wolfgang im Salzkammergut. Verschiedene Akteur*innen des Mediums teilten im Rahmen einer Podiumsdiskussion ihre Perspektiven und Erfahrungen mit dem Publikum. Der vorliegende Beitrag fasst die Inhalte dieser Podiumsdiskussion und moderierte Gespräche mit Meb-Mitarbeitenden der ersten Stunde zusammen und zeigt auf, was das Medium ausmacht. Dargestellt werden die Geschichte und Entwicklung des Mediums, ergänzt um statistische Auswertungen zur Rezeption und den Autor*innen. (Red.)

02
Aus der Redaktion

50 Ausgaben Magazin erwachsenenbildung.at

Rückblick, Einblicke und ein Ausblick

Redaktion

„Fast 240.000 Downloads im vergangenen Jahr sind ein eindrucksvoller Beweis dafür, welch erfolgreichen Weg das Magazin während der ersten 50 Ausgaben genommen hat.“

Doris Wyskitensky, BMBWF

*„Österreich war mit der Einrichtung des ‚Magazin erwachsenenbildung.at‘ als Online- und Open Access-Medium ein Vorreiter“, betonte Thomas Jung, Publikationsexperte vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung in Bonn, im Zuge einer Podiumsdiskussion zur 50. Ausgabe des Magazin erwachsenenbildung.at. „In der Landschaft der EB-Zeitschriften hat es einige prägnante Alleinstellungsmerkmale: Die Downloadzahlen zeugen davon, dass es ein Leseinteresse in der Fachcommunity bedient. Es ist eine der ältesten genuinen Open-Access-Zeitschriften im Feld. Und es ist eine ‚wissenschaftseigene‘ Zeitschrift, die nicht den betriebswirtschaftlichen Interessen von Verlagen unterliegt und für Autor*innen und Leser*innen kostenfrei ist – so wie das die EU-Wissenschaftspolitik fordert“, so Jung weiter.*

In Zahlen goss das zu diesem Anlass Doris Wyskitensky, Leiterin der Abteilung Erwachsenenbildung am BMBWF: *„Während wir hier reden, lädt jede zweite Minute jemand einen Artikel des Magazin erwachsenenbildung.at herunter. Fast 240.000 Downloads im vergangenen Jahr sind ein eindrucksvoller Beweis dafür, welch erfolgreichen Weg das Magazin während der ersten 50 Ausgaben genommen hat.“*

Medium für Diskussion, Reflexion und Professionalisierung

Begonnen hat diese Erfolgsgeschichte im Februar 2007. Zwölf Jahre nach der Einstellung der traditionsreichen Fachzeitschrift „Erwachsenenbildung in Österreich“ erschien damals wieder ein gesamtösterreichisches und institutionenübergreifendes Printorgan. Das Magazin erwachsenenbildung.at (Meb) *„soll und will ein Kommunikationsmedium sein, das zu kontroversieller Diskussion bildungspolitischer Themen einlädt und das Raum zur Darstellung unterschiedlichster Standpunkte gibt“,* schrieben Regina Rosc vom Bildungsministerium und Margarete Wallmann vom bifeb im Vorwort der Nullnummer. Weiters sollte es *„mit wissenschaftlich fundierten Artikeln zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung beitragen, internationale Trends im Bildungsbereich reflektieren und der österreichischen Erwachsenenbildung als Sprachrohr eine gemeinsame Stimme verleihen.“*

Regina Rosc war die treibende Kraft hinter der Zeitschrift und einigen anderen Projekten, die die Erwachsenenbildung in Österreich professionalisieren

sollten. *„In dieser Zeit gab es so eine Art ‚window of opportunity‘, und in dem Kontext ist auch die Idee des Magazins entstanden“*, erinnert sich Elke Gruber, Bildungswissenschaftlerin an der Universität Graz und Gründungsmitglied im Fachbeirat des Magazins. Es sollte im traditionell unterdotierten, vielfältigen und wenig organisierten Feld der österreichischen Erwachsenenbildung eine Identifikationsfläche für Player aus Theorie und Praxis schaffen, ergänzt Wilfried Frei. *„Eine Idee war es, diesem sehr diversen Feld ein wenig einen Spiegel vorzuhalten und damit Bilder einzufangen, die ebenso divers sind und doch zu einem Ganzen passen“*, so Frei weiter. Er ist Geschäftsführer von CONEDU, Verein für Bildungsforschung und -medien, der das Medium seit Anbeginn redaktionell betreibt.

Breit, unabhängig und qualitätsgesichert

Um diese Idee zu verwirklichen, bedurfte es einer klaren strukturellen, finanziellen und inhaltlichen Konzeption: Das Meb erschien deshalb als Open-Access-Journal im Onlineformat, war inhaltlich breit angelegt, unabhängig und dank eines Fachbeirats qualitätsgesichert. Dazu hatte es von Beginn an eine dedizierte Redaktion und wurde vom BMBWF in Zusammenarbeit mit dem bifeb herausgegeben. *„Besonders stolz bin ich auf die hohe Expertise und Unabhängigkeit, die unsere Abteilung für Erwachsenenbildung durch die Einrichtung eines ausgezeichnet besetzten Fachbeirats, eines Gremiums aus Wissenschaft, Forschung, Lehre und Wissenschaftskommunikation, erreichen konnte“*, betonte Doris Wyskitensky bei der Jubiläumsfeier. Eine Autonomie, die auch Stefan Vater, Experte für Erwachsenenbildung am Verband Österreichischer Volkshochschulen und seit Beginn Mitglied des Meb-Fachbeirats, unterstreicht: *„Im Grunde sind bis heute keine Interventionen des Ministeriums erfolgt – und das zu Beiträgen, die sich teilweise wirklich kein Blatt vor den Mund genommen haben. Das finde ich nach wie vor beeindruckend.“*

Wertschätzung als Grundhaltung

Der Umgang mit den herausgebenden Institutionen, dem Ministerium und dem bifeb sei vor allem von Wertschätzung geprägt. Das gleiche gelte auch für

das Verhältnis der Redaktion und des Fachbeirats zu den Autor*innen. *„Mit den Artikelhonoraren sind Anreize geschaffen, nicht nur etablierte Personen der Fachgemeinde zu erreichen, sondern auch jüngere Kolleg*innen“*, sagt Vater. Zudem bekomme jeder und jede nach dem Peer-Review-Verfahren ein ausführliches Feedback und werde von Redaktion und Lektorat hervorragend betreut. *„Beziehungsarbeit“* nennt das Bianca Friesenbichler, Bildungswissenschaftlerin und als CONEDU-Mitarbeiterin seit vielen Jahren mit der Redaktion des Magazins betraut, auch einen Gutteil ihrer Tätigkeit. *„Wir haben viel Beziehungsarbeit geleistet, um ein vertrauensvolles Verhältnis zum Fachbeirat, zum Ministerium, aber auch zu Fachlektorat, Übersetzungsbüro und Grafikbüro zu haben.“* Ganz besonders gelte das für die Autor*innen: *„Wir machen etwa keine redaktionellen Änderungen ohne Rücksprache. Das ist aufwändig, lohnt sich aber; es schafft Vertrauen und ermöglicht die besten Ergebnisse.“*

In diesem Sinne gestaltet sich auch die Arbeit von Laura Rosinger, die von Anbeginn das Fachlektorat innehatte. Sie steckt sehr viel Herzblut, fachliche Expertise, Zeit und Esprit in die Begleitung und Finalisierung der Texte. Wahrzunehmen und zu verstehen, was die Autor*innen brauchen, was das Besondere eines Textes ist, um zuweilen Inhalte nochmals zu schärfen und herauszuarbeiten, seien wesentliche Bestandteile dieser von Vertrauen und Wertschätzung geprägten Schreib-Arbeit, so Rosinger. Sie resümiert: *„Die Autoren und Autorinnen über die Jahre kennenzulernen und mit ihren Texten gewissermaßen auch ihr Herz – das hat mich nicht mehr losgelassen“*. Lauras Beziehungsarbeit schafft Vertrauen, pflichtet Bianca Friesenbichler bei. *„Das ermöglicht größere sprachliche und inhaltliche Eingriffe und macht die Texte lesbarer und damit zugänglicher. Und die meisten Autor*innen sind sehr dankbar dafür.“*

„Oase der streitvollen Auseinandersetzungen“

Sonja Luksik ist eine von ihnen. Die Politikwissenschaftlerin und wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Österreichischen Gesellschaft für Politische Bildung war sowohl Autorin als auch Mitherausgeberin einer Meb-Ausgabe. Als Autorin eines Textes zur

Digitalisierung in der Erwachsenenbildung schätzte sie „die niedrigschwellige Möglichkeit einzureichen, die klaren Richtlinien und den transparenten Reviewprozess sowie die wertvollen Rückmeldungen und Möglichkeiten der Überarbeitung.“ Als Mit-herausgeberin der Nr. 46 zu „Corona, Demokratie und politische Bildung“ hielt sie den mit Co-Herausgeber Stefan Vater gemeinsam formulierten Call for Papers inhaltlich für ganz zentral, im weiteren Prozess dann die Unterstützung durch Fachbeirat und Redaktion. „Die Kommunikation mit beiden war – auch im Vergleich zu anderen journalistischen Projekten, in die ich eingebunden bin – wirklich einzigartig“, sagt Luksik. „In der Redaktionssitzung gab es dann teils lebhaft Diskussionen – was bei dem Thema ‚Corona‘ aber auch kein Wunder war.“

Als „Oase der streitvollen Auseinandersetzungen“ bezeichnet Stefan Vater die Sitzungen des Fachbeirats und Streit generell als „wesentlichen Aspekt von Demokratie“. Hinter den Türen der Redaktionssitzung könne es mitunter auch hitzig zugehen, es werde aber stets um Inhalte gestritten. „Und in der nächsten Pause unterhält man sich wieder ganz normal – naja, oder vielleicht in der übernächsten.“

Ausblick

Bleibt die Frage, wie es weitergeht. Viele Entwicklungen des internationalen Publikationswesens sind nicht unbedingt rosig. „Viele verlagseigene Wissenschaftsjournale werden von privatwirtschaftlichen Verwertungsinteressen sowie vom wissenschaftsinternen Diktat des Journal Impact Factors getrieben“, sagte der Publikationsexperte Thomas Jung im Rahmen der Jubiläumsfeier. Das führe dazu, dass Redaktionen im Dilemma hoher Output-Forderungen bei gleichzeitig prekärer öffentlicher Förderung zerrieben werden. „Im Gegensatz zu dieser Entwicklung kann das MeB auf stabile bzw. wachsende Anerkennung in der Fachcommunity, und zwar über die Wissenschaft hinaus, setzen. Es kann mit inhaltlich anspruchsvollen Heftkonzepten, redaktioneller Kompetenz und – hoffentlich weiterhin – stabiler öffentlicher Förderung seine Rolle als Fachmedium für den Austausch zwischen Praxis und Wissenschaft auch in Zukunft bewahren“, so Jung weiter. Eine Hoffnung, der sich Doris Wyskitensky, BMBWF-Abteilungsleiterin für Erwachsenenbildung, anschließt. Sie wünschte dem Magazin bei der Jubiläumsfeier „auch für die nächsten 50 Ausgaben eine gedeihliche Entwicklung“.

Das Team des Meb und was sie an der Arbeit am Magazin besonders schätzen



Eileen Mirzabaegi
(Herausgeberin)

Foto: Privat

„Besonders schätze ich das professionelle und wertschätzende Miteinander auf allen Stufen der Zusammenarbeit sowie die große persönliche Motivation aller Beteiligten, die das Magazin erwachsenenbildung.at zu dem bedeutenden und angesehenen Magazin machen, das es ist.“



Dennis Walter
(Herausgeber)

Foto: bifeb

„Besonders schätze ich die stets konstruktive, kollegiale und wertschätzende Form der Zusammenarbeit zwischen Herausgeber*innen, Fachbeirat, Redaktion und Fachlektorat.“



Elke Gruber
(Fachbeirätin)

Foto: Privat

„Mit dem Magazin erwachsenenbildung.at ist es gelungen, Theorie und Praxis der österreichischen Erwachsenenbildung auch international sichtbar zu machen.“



Stefan Vater
(Fachbeirat)

Foto: Privat

„In der Redaktion des Magazin erwachsenenbildung.at finde ich Arbeitsbedingungen, die ich mir andernorts wünschen würde.“



Lorenz Lassnigg
(Fachbeirat)

Foto: IHS

„Die Arbeit in der Redaktion zeigt die vielfältigen und differenzierten Positionen zur Erwachsenenbildung. Die Auseinandersetzungen sind produktiv und ich wurde angeregt, mich intensiver mit einigen Themen zu beschäftigen, als ich es sonst getan hätte (Assessment/Testen/Prüfen, LLL-Theorie, Modernisierung, Globalisierung, Digital Humanities...), leider ist der Platz immer beschränkt.“



Kurt Schmid
(Fachbeirat)

Foto: Lukas Lorenz

„Die Meb-Redaktionstätigkeit eröffnet immer wieder neue Perspektiven auf theoretische Zugänge und die Vielfalt der gelebten Praxis der Erwachsenenbildung.“



Julia Schindler
(Fachbeirätin)

Foto: Privat

„Die Arbeit in der Redaktion bringt so viele unterschiedliche Perspektiven und Herangehensweisen an Erwachsenenbildung zusammen. Das macht es für das Magazin möglich, glaubwürdig und repräsentativ für die österreichische EB Community zu sein.“



Lukas Wieselberg
(Fachbeirat)

Foto: Joseph Schimmer, ORF

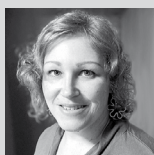
„Ich liebe die leidenschaftlichen Diskussionen zu den Meb-Beiträgen in den Redaktionssitzungen. Dabei fliegen manchmal die Fetzen, sie werden dann aber rasch wieder aufgeklaut.“



Wilfried Frei
(Redaktionsleiter)

Foto: Opernfoto

„Im Austausch von praktischer Intelligenz und theoriegeleiteter Wissenschaft würdigen alle Mitwirkenden die eingelangten Beiträge mit achtsamer Kritik. Unter redaktionellem Ringen um eine gelingende Kommunikation gedeihen sie zu breit wahrgenommenen Open Access-Publikationen. Das ist Qualitätsarbeit, wie ich sie mag!“



Bianca Friesenbichler
(Redakteurin)

Foto: Privat

„Ich schätze die Zusammenarbeit mit so vielen klugen, erfahrenen und anregenden Menschen und die gemeinsame Arbeit an Texten und Beiträgen zu einem lebhaften Diskurs in der Erwachsenenbildung.“



Laura Rosinger
(Fachlektorin)

Foto: Robert Rosinger

„Hinter allem Geschriebenen steht eine ganz eigene Autor*innen-Stimme, ein einzigartiges Text-Wollen. Stimme und Herzton eines Textes wahrzunehmen, für alle hörbar und verständlich zu machen, ihnen Gewicht zu verleihen, beschreibt meine Arbeit am Meb wohl am besten. Denn das Meb vereint vieles, was gedacht, gesagt und geschrieben werden muss.“

Abb. 1: Timeline Mitwirkende am Magazin erwachsenenbildung.at

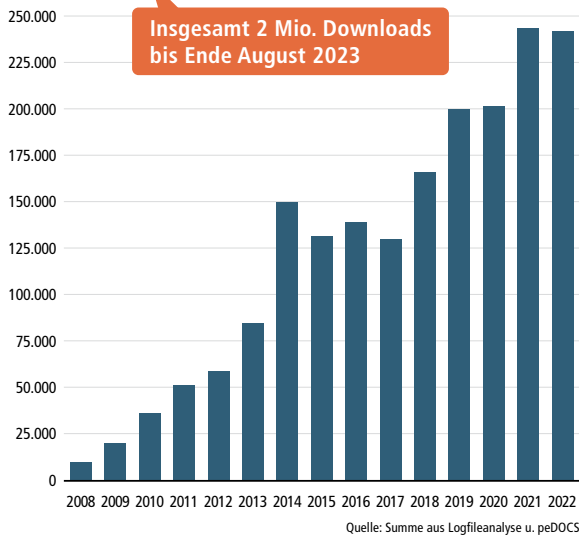
Meb	0	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50				
Herausgeber*innen															
	RR								RK		EM				
	MW					CK			GS		DW				
Fachbeirat*innen															
	BD			IZ							LW				
	CK							JS							
	AS					KS									
	EG														
	LL														
	SV														
Redaktion (CONEDU)															
Leitung	WF														
Redaktion	BF							CB	BF, CB	CB	BF, CB	BF	SM	BF	JF
Design															
Vorlage	wukonig.com	KK													
Website	wukonig.com														
Satz	BF	AB		MS	RR	SSch	MS	SSch	S	SSch				MS	
Fachlektorat	LR														
Übersetzung															Kraus übersetzt

Namenskürzel in der Reihenfolge ihres Erscheinens: RR: Regina Rosc (BMBWF), RK: Robert Kramreither (BMBWF), EM: Eileen Mirzabaegi (BMBWF), MW: Margarete Wallmann (bifeb), CK: Christian Kloyber (bifeb), GS: Gerhild Schutti (bifeb), DW: Dennis Walter (bifeb), BD: Barbara Daser (ORF), IZ: Ina Zwerger (ORF), LW: Lukas Wieselberg (ORF), JS: Julia Schindler (Universität Innsbruck), AS: Arthur Schneeberger (ibw), KS: Kurt Schmid (ibw), EG: Elke Gruber (Universität Graz), LL: Lorenz Lassnigg (IHS), SV: Stefan Vater (VÖV), WF: Wilfried Frei (geb. Hackl, CONEDU), BF: Bianca Friesenbichler (CONEDU), CB: Christine Bärnthaler (CONEDU), SM: Simone Müller (CONEDU), JF: Jennifer Friedl (CONEDU), KK: Karin Klier (tür 3 design), AB: Andreas Brandstätter, MS: Marlene Schretter, RR: Roswitha Ranz (CONEDU), SSch: Sabine Schnepfleitner (CONEDU), S: Martina Süßmayer (CONEDU), LR: Laura Rosinger (textconsult)

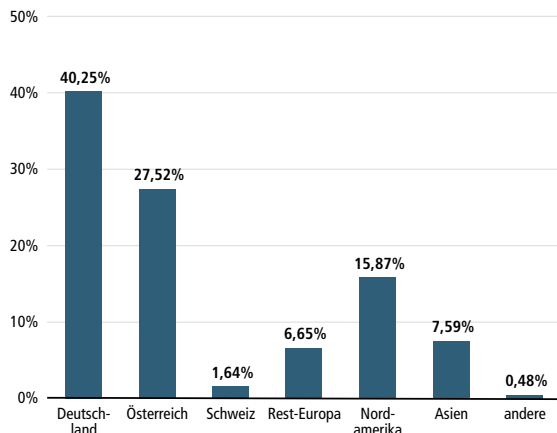
Quelle: CONEDU/Friesenbichler und Frei

Abb. 2: Zahlen, Daten, Fakten aus 50 Ausgaben Magazin erwachsenenbildung.at

• Downloads Magazin / Jahr



• Downloads nach Herkunft*



* Ein großer Teil der Länder, aus denen Artikel heruntergeladen werden, konnte aus technischen oder datenschutzbezogenen Gründen leider nicht bestimmt werden. Es verbleiben 1.172.911 messbare Downloads.

Quelle: Logfileanalyse

• Top Downloads Gesamtausgaben und Einzelartikel

Top 5 Ausgaben

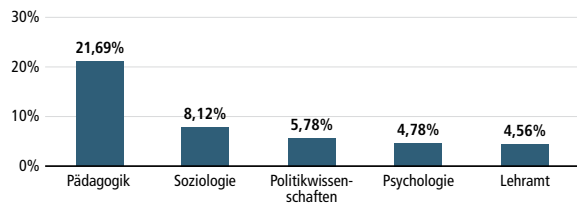
1 Zielgruppen in der Erwachsenenbildung. Objekte der Begierde?	10, 2010
2 Theorie und Forschung. Facettenreich, traditionsbewusst und innovativ	7/8, 2009
3 Erwachsenenbildung als Faktor aktiven Alterns	13, 2011
4 Gender und Erwachsenenbildung – Zugänge, Analysen und Maßnahmen	3, 2008
5 Didaktik im Spiegel. Das Ringen um den Kern der Professionalität	20, 2013

Top 5 Artikel

1 Die (eigene) Geschichte als aktiver Lernweg. Über die Möglichkeiten der Biographieforschung in der Erwachsenenbildung	7/8, 2009
2 Paulo Freire (Porträt)	1, 2007
3 Die österreichische Förderlandschaft: ausgewählte Instrumente zur Unterstützung individueller Weiterbildungsaktivitäten	2, 2007
4 Ökonomisierung des Lernens und Verbreitung der Bildung? „Lifelong Learning“ und „evidence-based Policy/Practice“	7/8, 2009
5 Gender und Diversity gerechte Didaktik: ein intersektionaler Ansatz	3, 2008

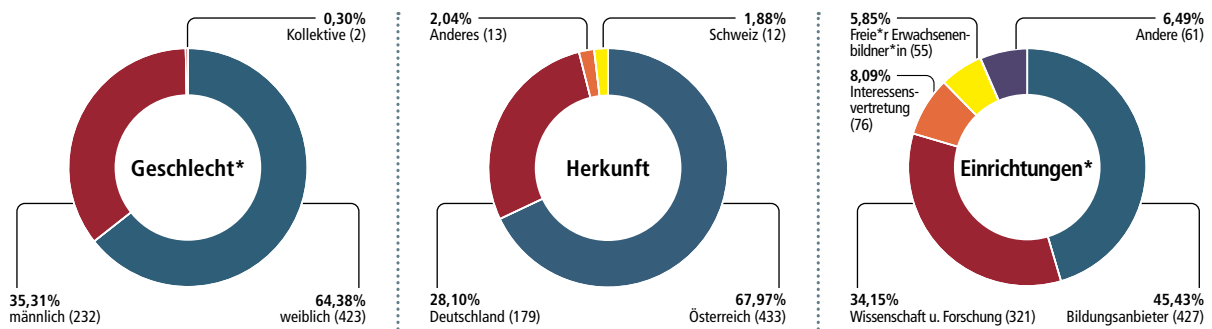
Quelle: Logfileanalyse

• Top 5 Qualifikationen der Autor*innen*



* Darstellung umfasst 45% aller 899 codierten Qualifikationen; Mehrfachzuordnungen enthalten

• Autor*innen



* niemand als divers deklariert

* Mehrfachzuordnungen

Quelle: CC BY 4.0/CONEDU Friesenbichler, Frei, Hausberger; Grafikdesign: Marlene Schretter (Die Zahlen und Daten beziehen sich auf die Ausgaben 0 bis 49, Zeitraum 2007 bis 08/2023)

50 Issues of the Austrian Open Access Journal on Adult Education (Meb)

Retrospective, insights and an outlook

Abstract

In November 2023 the Austrian Open Access Journal on Adult Education (Meb) celebrated its 50th issue and hosted a conference at the Federal Institute for Adult Education (bifeb) in St. Wolfgang in Salzkammergut. In a panel discussion, different key players associated with the journal shared their perspectives and experiences with the public. This article summarizes the content of this panel discussion and presents interviews with people who have collaborated with Meb from the very start, demonstrating what the medium is all about. It also describes the history and development of the medium and contains statistical evaluations of its reception and the authors. (Ed.)



Politische Bildung durch Romane

Festvortrag im Rahmen der Jubiläumstagung
„50 Ausgaben des Magazin erwachsenenbildung.at“
am 6.11.2023

Marlene Streeruwitz

Zitation Streeruwitz, Marlene (2024): Politische Bildung durch Romane. Festvortrag im Rahmen der Jubiläumstagung „50 Ausgaben des Magazin erwachsenenbildung.at“ am 6.11.2023. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 51, 2024. Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-51>.

Schlagworte: Patriarchat, Demokratie, Kosmos der Pflege, Kosmos des Öffentlichen, ekpathische Sprache, Geschlechterrollen



Abstract

Während die von patriarchalen Strukturen durchdrungene Realität als unveränderbar erscheint, bietet die Fiktion des Literarischen eine politische Versuchsanordnung: Romane ermöglichen es, andere Entwürfe vorzufinden bzw. zu entwickeln. Leser*innen können die Handlung weiterdenken, sich überlegen, wie die Protagonist*innen anders oder besser hätten handeln können. Das ist der politische Beitrag, den ein Roman leisten kann. Als Bildner*innen arbeiten wir im patriarchal geprägten „Kosmos des Öffentlichen“. In diesem Kosmos sind wir ständig dabei, zu bewerten, zu beurteilen und zu benoten, auch wenn wir keine Noten geben. Wir reproduzieren ihn und sind damit Instrument des Patriarchalen. Wollen wir demokratisch agieren, müssen wir auch demokratisch denken und sprechen. Dies bedürfe einer anderen statt der „ekpathischen Sprache“, die wir im Kosmos der Öffentlichkeit sprechen, es brauche einer „Subjekt-Subjekt“-Grammatik“ statt „Subjekt-Objekt“-Konstellationen, so die Autorin. (Red.)

03
Aus der Redaktion

Politische Bildung durch Romane

Festvortrag im Rahmen der Jubiläumstagung
„50 Ausgaben des Magazin erwachsenbildung.at“
am 6.11.2023

Marlene Streeruwitz

Die Suche danach, wie empfindsam und damit demokratisch gelebt werden kann, ohne in alle Nachteile zu geraten. Diese Suche geht weiter.

Unlängst. Es war langweilig. Ich suchte auf youtube herum. Ich hatte „Inspector with a c“ eingegeben. Neben all den Inspektoren englischsprachiger Film- und Fernsehproduktionen. – Ich beschäftige mich mit den kulturellen Einschreibungen des Krimigenres ins Allgemeine. Also damit, wie sich der Samstag- oder Sonntagabendkrimi politisch kulturell auswirkt. Für das United Kingdom gibt es die Theorie, dass die Serie „Midsomer Murders“ den Brexit mitbestimmte. Mitten in solche betont englischen Krimiserien wurden auf youtube plötzlich US-amerikanische Ellery Queen Filme angeboten, und ich schaute mir „Don't look behind you“ an.¹ Dieses TV movie stammt aus dem Jahr 1971. Ich bin ziemlich sicher, dass wir ihn dann einige Jahre später im österreichischen Fernsehen deutsch adaptiert zu sehen bekamen. 1971. Da war ich 21 Jahre alt und vollkommen von meiner Gleichberechtigung überzeugt. Erinnern wir uns. Gleichberechtigung war nicht vorhanden. Es gab in dieser Zeit einen jener revolutionären Augenblicke in der österreichischen Politik. Damals. Es waren alle Frauen davon überzeugt, dass das Familienrecht nach dem Bürgerlichen Gesetzbuch abzuschaffen war. Es war damals

möglich, sich mit allen Frauen darüber zu verständigen. Das Geschlecht allein genügte, einander im gleichen Begehren zu verstehen, dieses Gesetz los zu werden, das seit 1811 in Österreich den Hausvater als Privatherrscher über die Familie eingesetzt hatte. Das Gesetz wurde geändert. Die Familienrechtsreform 1975 legte eine neue Formulierung zur rechtlichen Situation in der Ehe vor. Formal wurde so die Hausvaterschaft des Manns nicht abgeschafft. Ich weiß nicht, ob eine explizite Abschaffung geholfen hätte, die kulturstiftende Wirkung dieser Konstruktion zu verändern. Wir haben es heute immer noch mit einer Gemengelage aus den, aus dieser langen Geschichte des Hausvaters tradierten kulturellen Konstruktionen und den heutigen, so anderen wirtschaftlichen und rechtlichen Umständen zu tun. Die Revolution der Frauen brach dann auch gleich nach der Rechtsreform in sich zusammen, und die verschiedenen Interessen wurden durchaus wieder feindlich gegeneinander ausdifferenziert. Diese Ausdifferenzierungen verliefen die verschiedenen Konstruktionen von Männlichkeit entlang und blieben so wieder nur abgeleitet. Gleichberechtigung ist nicht erreicht. Gleichberechtigung ein kulturelles

¹ Regie: Barry Shear. Ellery Queen: Peter Lawford. Inspector Richard Queen: Harry Morgan. Celeste: Stefanie Powers. Christy: Sky Aubrey. Drehbuch: Frederic Dannay, Manfred Lee, Ted Leighton.

Konstrukt geblieben. Das bedeutet, dass Demokratie nicht gelebt werden kann. Aber. Was hat das mit Bildung zu tun.

Nun. Wir lesen, was und wie wir lesen können. Und lesen. Das ist der Vorgang der Aufnahme von Nachrichten in jeder Form. Erkennen, das hieße ja, die Nachricht schon zu beziehen. Also. Im Wiederansehen dieses Ellery Queen Films. Ich konnte feststellen, dass ich damals. Das war in den 70er Jahren. Ich war mit oberflächlichen Ablehnungen beschäftigt worden. Ganz wie in der Politik. Ich war mit der Ablehnung von Sprechformeln wie „little woman“ und ironischen Bemerkungen der jungen Frau gegenüber, die als Ellery Queens Sekretärin selbst als Detektivin an dem Fall mitarbeiten will. Die so zumindest Mitberechtigung sucht. Sie ist „perky“. Und „perky“. Das war schon immer in der Welt Hollywoods und der nachfolgenden TV Produktionen die Bezeichnung für die junge Frau, die in die Arbeitswelt der Männer einbrechen will. Dafür ist sie dann aber nicht sexuell attraktiv und müsste in wieder einem anderen Motiv erst umerzogen werden, um als begehrenswert gelten zu können. Das können wir an den Doris Day Filmen lernen. Und gelernt wird so. Ich war also damals in die Filmhandlung hineingezogen gar nicht in der Lage, den Chauvinismus der Dramaturgie zu erkennen. Zu erkennen, wie grundsätzlich die Geschlechterrollen festgemacht waren. Und geblieben sind.

Wenn ich eine Romanfigur erfinde. Und lassen Sie mich kurz darauf eingehen, warum ich das für richtig halte. Wenn wir in der Literaturgeschichte zurückgehen, dann finden wir die Literatur in einer Suchfunktion vor. Der empfindsam sich entwerfende Mann der Aufklärung erprobt die Möglichkeiten der Empfindsamkeit in literarischen Versuchsanordnungen. „Die Leiden des jungen Werther“ sind eine Anleitung, sich einen Geist außerhalb der ständischen Zwänge zu schaffen. Sich einen solchen Geist und die daraus erstehenden Affekte und Gefühle zu erlauben. Die Liebe wird dabei zum Medium gemacht, an dem die Freiheit des Manns ermesen werden kann. Die Liebe wird aber nicht freigestellt, sondern nun Messinstrument der Freiheit aller. Es ist die heteronormative Liebe des bürgerlich sich entwerfenden Manns, die zum Mittelpunkt des Politischen bis heute gemacht wird. Es ist zunächst die Verfügung über die Frauen in frei zu wählender

Sexualität, mit der Freiheit beschrieben wird. Es ist nicht der Kosmos der Pflege, der die Wichtigkeit bekommt, Maßstab des FreiSeins zu sein, wie es den Anschein im Privaten macht. Es ist die Durchsetzung nur des Begehrens des Manns, das die politische Bewegung betreibt. Liebe ist dafür zur Maske der sexuellen Begehrlichkeit gemacht. Der Mann hat sich bis heute hierzulande staatlich-rechtlich eine Privatwelt des Begehrens geschaffen, die vom Kosmos der Pflege getrennt gehalten wird. Die serielle Monogamie lässt ja dann alle diese privaten Inseln zurück, ohne sie in den Kosmos der Pflege einzugemeinden. Die Geschlechterrollen sind nur für die Frau abgeschafft. Aber. Sie muss sich den Kosmos der Pflege nun selbst einrichten. Ja. Diesen Kosmos überhaupt erst schaffen. Im österreichischen Familienrecht wurde die Mutter in den Scheidungsgesetzen der 70er Jahre abgeschafft. Die Frau wurde damals in ihren Rollen im Kosmos der Pflege privatisiert. Und. Ich kann mich gut an die aggressiv geführten Diskussionen erinnern, dass die Frauen nicht glauben sollten, sie könnten sich bei einer Scheidung auf die faule Haut legen und sich erhalten lassen. Die Angst der Männer, durch ihre Erstfamilie ausgebeutet der sexuellen Entfaltung beraubt zu werden, weil einer sich die Zweitfamilie nicht leisten kann. Eine solche Ausbeutung wurde damals mit der Deckelung der Unterhaltszahlungen als playboy Paragraph ausgedrückt. Die Kinder wurden nicht bedacht. Es ging um die Neuformulierung der Geschlechterbeschreibungen. Der Kosmos der Pflege wurde entfamiliarisiert. Das Ergebnis dieser Entwäterung in Doppelbelastung und Lohnnachteil und Altersarmut der Frauen liegt vor. Eine Demokratisierung des Liebens ist also bis jetzt nicht gelungen. Das heißt aber, dass wir uns in keinem idealen Zustand befinden. Die Suche danach, wie empfindsam und damit demokratisch gelebt werden kann, ohne in alle Nachteile zu geraten. Diese Suche geht weiter. Nun. In der äußeren Welt können wir nur jeweils im Nachhinein berichten. In der Bilderflut der bildgebenden Medien, in die wir eingezwängt leben müssen. Die Welt und ihr Fortgang erscheinen unausweichlich unveränderbar.

Fiktion. Und für mich vor allem literarische Fiktion ist da die einzige Möglichkeit, andere Entwürfe als die vorzufindenden zu entwickeln. Jede Romanfigur ist also eine Möglichkeit, dass es gut wird. Dass es gelingt. Dass es Glück gibt. Und der Roman geht dem

„So“ des Lebens nach. Das aber in einer entworfenen, phantastischen Situation, die als änderbar erkannt wird. Sie kennen das. Ich höre das immer wieder. „Warum hat Helene sich nicht gewehrt?“ „Warum hat Amy diesen Mann nicht angezeigt.“ „Mir ist diese Figur unsympathisch. Sie macht einen Fehler nach dem anderen.“ Was in der äußeren Welt unveränderbare Entscheidung gewesen wäre, kann für die Romanhandlung beweglich gedacht werden. Kann anders gedacht werden. Die Leser*innen überlegen, wie es besser gewesen wäre und denken die Handlung darin weiter. Das ist dann auch aller politischer Beitrag, den ein Roman leisten kann. Darin aber ist diese Form das meiste an Freiheit, was wir kennen. In unseren Leben kennen wir das nicht. Nach wie vor ist das Fiktionale des Literarischen politische Versuchsordnung.

Warum aber erfinde ich dann nicht ideale Personen, die der Freiheit fähig uns ein Vorbild sein könnten? Nun. Die Funktion solcher Idealisierung fällt in den Bereich des Theologischen. Und wie wir aus dem Neuen Testament wissen, führt auch so ein Ideal in die Konfrontation. Da Ideale aber nun sehr einseitig sind. Wir könnten auch Lüge dazu sagen. Es geht. Mir geht es um die Untersuchung eines Normalen. Eines real Möglichen. Darum, wie es einer Person geht, die auf der Suche nach dem Glück auszieht, und welche neuen Drachen und Ritter sich an den Wegkreuzungen in den Weg stellen.

In dem Ellery Queen Film aus dem Jahr 1971. In diesem Film tritt der Krimiautor und Superdetektiv Ellery als Neffe des Commissioners Inspector Queen auf. In anderen Versionen sind diese beiden eine Vater-Sohn-Kombination. Wobei dem jüngeren Mann jeweils die Sexualität zugewiesen ist. Dem älteren Mann kommt eine Bestätigungsfunktion diesem jüngeren Mann gegenüber zu. Das ist zeitgemäß. Die USA waren damals, wie der gesamte Westen, mit einer Vaterkrise beschäftigt. Eine Krise des politischen Superegos war das. Die jüngeren Generationen lehnten sich gegen die Kriegsbereitschaft der politischen Kaste auf. Das waren revolutionäre Situationen, die vom Staat mit Waffengewalt niedergeschlagen wurden. Etwa. Der Einsatz der National Guard gegen Demonstrant*innen in Berkeley im Mai 1969. Das Kent State Massacre im Mai 1970. Es wurden vier Demonstranten von der Nationalgarde erschossen und 9 andere schwer verletzt. Bis heute

ist niemand dafür verantwortlich gemacht worden. Bis heute ist der Konflikt nicht bewältigt.

Damals. Auf der symbolischen Ebene verweigerte eine ganze Generation die Aufnahme in die Gesellschaft durch den Vater, indem sie den Vater verließen, um es anders machen zu wollen. Diese ödipale Abwendung vom Kriegsgesetz des Vaters drohte in der Formulierung „Love and Peace“ die Ersetzung der Gewalt durch Frieden. Das hätte das Ende des Glaubens an die Auserwähltheit der USA bedeutet. Mit allen Folgen für die Wirtschaft und die Gesellschaftsform der USA. Mit Love and Peace wären die USA dahin zurückgekehrt, wohin schon der Roman des 18. Jahrhunderts auf die Suche gegangen war. Es ging um die empfindsame Person, der Empfindlichkeit und Empathie Instrumente der Vervollkommnung sind. Das ergäbe eine entmilitarisierte Gesellschaft freier Wahl. Jedoch. Die dogmatische Religiosität, das andere antirevolutionäre Erbe der USA, siegte damals mit Waffengewalt. Und gewinnt heute weiter, ohne eine Befriedung der Gesellschaft erreichen zu können. Das Projekt des Aufklärerischen ist nicht durchgesetzt. Und. Der Roman als Medium dieses Projekts ebenso. Die immer häufigeren Bücherverbote in Schulen und Bibliotheken in den USA berichten davon.

Der Unterhaltungsfilm 1971. Der ältere Mann wird anerkannt. Er gibt aber zu, dass der jüngere Mann eine große Hilfe ist. Der ältere Mann wird der Sieger in der äußeren Welt. Der Commissioner bekommt das offizielle Lob. Der jüngere Mann wird intern gerühmt und bekommt die Sexualität. Die Figur der jungen Frau, die des Mords an ihrer Schwester verdächtigt wird, aber dann selbst gefährdet ist und von der Serienmörderin fast ermordet wird. Diese Figur ist von Anfang an für diesen Zweck eingeführt. So viel war uns auch damals schon klar. Wie aber so vollkommen nichts anderes für diese Figur vorgesehen ist, als der Lohn des jüngeren Manns zu sein. Das wird mir erst heute klar. Wie also diese Figur in einem Nachvollzug des Aufnahmeituals in der äußeren Welt vom Mann erwählt und damit zum Leben erweckt wird.

Immer noch und mehr denn je ist es die Aufnahme des Kinds durch den Vater, die über das Leben des Kinds bestimmt. Heute. Es ist wohl mehr die Nachlässigkeit darin, die dann alle Folgen der

Vernachlässigung nach sich zieht, die seit den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts diese alles entscheidende Funktion des Väterlichen beschreibt. Im Unterhaltungskrimi. Da ist das alles Regie. Da hebt der Regisseur diese Figuren vom Boden auf und erteilt ihnen die partielle und von ihm gedachte Lebensberechtigung. Bei den Personen, die wir treffen. Und ist das nicht das einzig Wichtige am Pädagogischen. Am Bildungsprozess. Personen zu treffen. Personen, die jede im allgemeinen So der Welt ihre besondere Geschichte hat. Und ist es nicht die Aufgabe der Bildung, diese besondere Geschichte mit der Person dieser Geschichte gemeinsam zum Besten der Person im Allgemeinen zu wandeln.

In der Regie des Ellery Queen Films 1971. Die schöne junge Frau ist unabhängig durch Reichtum und unabhängig als Hippie. Ellery Queen muss sich nicht sehr anstrengen. Diese junge Frau wurde vom Regisseur schon sexuell erweckt gedacht. Sie weiß, wie das geht, und sinkt dem viel älteren Ellery mit ironischen Bemerkungen in die Arme. Er wird sie wieder verlassen können. Das hat sie schon gelernt. Oder besser. Der Regisseur hat sie so erschaffen, dass sie ohne Probleme zu machen, damit rechnet. Das war ja der wirklich gesellschaftsverändernde und nie besprochene Vorgang der 60er und 70er Jahre des 20. Jahrhunderts. Die Frauen mussten lernen, dass sie verlassen werden. Die Auflösung der in Österreich seit 1811 unauflösbar gedachten Ehe. Und. Die Ehescheidung war seit damals Gegenstand des Politischen. Ich würde meinen, das war zentraler Gegenstand des Politischen in der Monarchie und der Ersten Republik. Da trennten die Scheidungsgesetze die Christlich-Sozialen von den Sozialisten und auch wieder von den Liberalen aufs Schärfste. In der Monarchie. Die Auslieferung des Manns durch den Monarchen an die katholische Kirche in Rom und die daraus entstandene Unmöglichkeit, sich scheiden zu lassen, war der Hauptbestandteil der „dunklen Wolke“ des Niedergangs der Monarchie. Kulturell war diese Situation Grundlage der Lyrik als verschlüsselte Erzählung von der so induzierten, reaktiven Depression der, in dieser Konstruktion Gefangenen. Und. Das war die Voraussetzung für die Operette, die die Lebensanleitungen für das Doppelleben der, in die Ehe gezwungenen Männer war. Nun. Der Mann war bis 1938 in die Ehe gefesselt, dafür bekam er die Herrschaft in der Familie. Im

Staat wurde ihm lesen und schreiben beigebracht, um ihn zu einem guten Staatsdiener in Militär und Bürokratie zu machen. 1868 wurde die allgemeine Wehrpflicht in Cisleithanien eingeführt. Der Körper des Manns wurde, kaum der Leibeigenschaft entkommen, Material des Staats in Krieg und Industrie. 1905 erst die Wahlpflicht für Männer. Ich dachte Roseggers „Jakob, der Letzte“ als die Romaninformation dazu. Wie Antisemitismus entsteht, kann anhand dieses Beispiels gleich mitstudiert werden. Wie der böse väterliche Staat Personen in Gruppen zwingt, und wie die dann gegeneinander kämpfen. Das wird hier vorgeführt. Ich könnte mir vorstellen, dass der gesamte geisteswissenschaftliche Unterricht sich um diesen Roman versammeln könnte als Schnittstelle von allem, was war und was sich daraus entwickeln wird. Und immer. Es bliebe offen, dass es auch anders sein hätte können. Der Geschichtsunterricht. In Daten und Zahlen festgelegt. Wie soll eine Person sich nicht hilflos erleben, erschlagen von den ungeheuerlichen Erblasten, die da aufgetürmt werden. Und. Der Antisemitismus. Er könnte anhand des Texts diskutiert werden. Und anhand des Autors und seines Lebens. Und wie das ineinander spielt und dass das Leben nicht vom Werk getrennt werden kann, wie ein auratischer Kunstbegriff sich das wünschte. Und. Jeder andere Roman eignete sich ebenso.

Das Aufheben des Kinds durch den Vater. Diese antidemokratische Ungerechtigkeit. Sie wird für den Mann in der Weitergabe dieses Rechts an nun wieder seinen Kindern ausgeglichen. Es ist dieses Recht, das kulturell die Männerkonstruktion fundiert und die Macht über Leben und Tod erteilt. Das ist die Freigabe der Gewalt. Ob in Verbrechen oder Krieg. Macht und Gewalt beruhen auf dieser freigebenden Übertragung. Macht und Gewalt. Bei uns. Noch ist Friedenszeit. Da wird das jetzt gerade in Verlassen oder Betrügen oder in Femiziden in den, nun freigeählten Partnerschaften ausgeübt. Im Kosmos des Öffentlichen, wie im Kosmos der Pflege geschieht dies in durchaus gleicher Form. Die Vorgangsweisen unterscheiden sich in keiner Weise. Aber. Und das ist eben auch Aufgabe des Romans. Morde werden nicht immer offenkundig. Und es ist zu untersuchen, wie sich diese Privatisierung des Privaten auswirkt. Denn. Bevor noch gesprochen wurde, ist der Spruch gefällt. Nach wie vor ist es nicht das Glück, das es sein sollte, Kinder zu haben. Also im Kosmos der

Pflege diese Personen ins Leben und die Welt zu lieben. Der Kosmos der Pflege muss immer noch gegen diesen patriarchalen Spruch arbeiten. Und. Dieser Spruch ist weiterhin gültig. Wie das Kind begrüßt wird und werden kann, ist in aller Form der Beginn der Bildung der Person. Und. Dieser Spruch ist weiterhin tief in staatlich lenkenden Maßnahmen verborgen. Familienrecht. Schule. Schulung. Militär. Und der gesellschaftliche Umgang.

Nun. Sie als Bildner*innen. Sie fällen den Spruch weiter. Sie geben Noten. Und. Sie geben nicht nur wieder Noten. Sie geben immerfort Noten. Beurteilungen. In Haltung. Gesichtsausdruck. Wie Sie sitzen. Wie Sie stehen. Wie Sie sich anziehen. Wie Sie die zu Bildenden anreden. Wie Sie sich anreden lassen. Wie Sie innerhalb des Bildungsgeschehens sich verhalten. Wie Sie sich außerhalb des Bildungsgeschehens geben. Sie geben Noten in jedem Augenblick. Und darin. Sie sind in jedem Augenblick in dieses patriarchale DasKindVomBodenAufheben eingebunden. Das ist die Kultur unserer Verständigung, dass dieser Vorgang von allen Institutionen und deren Vertreter*innen immer wieder nachgestellt wird. Das ist das Instrument des Patriarchalen. Das ist das Patriarchat, das jeder und jede und jedes nachvollzieht und dabei mehr oder weniger die Repräsentation des Patriarchalen übernimmt.

Es ist also eine moralische Entscheidung, die Sie getroffen haben, im Bildungsbereich arbeiten zu wollen. Denn. Sie werden mit dem Vorgang des Entliebens beschäftigt, mit dem in unseren Kulturen das Kind vom Kosmos der Pflege in den Kosmos des Öffentlichen geführt wird. Und. Es ist Ihre Notengebung, die das Ergebnis dieses Entliebens bestimmt. Sicher. Die Vermittlung des ZuVermittelnden. Der Stoff. Ob motivierend oder autoritär vorbestimmt. Das ist die Frage, die über das Mitdenken entscheidet. Ein Mitdenken ist das. Ein Lesen, das die zu bildende Person beschäftigt. Ja. Die lesen das. Ob sie etwas erkennen. Das ist noch nicht gesagt. Die Bewertung jedoch. Ihre Bewertung der Person. Die bestimmt den Wert und damit, wieviel die Person überhaupt zu denken vermag. Was in der Aufklärung die, in den Staat eingemeindete Person werden sollte. Heute. Sie haben sicher Konzepte aller Art. Am Ende wird es darum gehen, die zu bildenden Personen in die Lage zu versetzen, ihr Leben im Kosmos des Öffentlichen leben zu können ohne sich selbst aus den Augen

verlieren zu müssen. Denn. Immer schon war das das Ziel der Entliebung durch Bildung für den Nationalstaat in einheitlichem Sprechen einheitliche Standards der Lebensführung erfüllen zu können. Aber sollen das demokratische Standards sein, dann muss demokratisch gesprochen und damit gedacht werden. Das wiederum bedeutete eine Auflösung des Begriffs Einheitlich, wie wir ihn vererbt bekommen haben. Das demokratische Einheitliche findet an einer anderen Stelle der Verständigung statt als die autoritär bürokratische Version. Demokratisches Sprechen muss leerer auftreten als regelvermittelnd Autoritäres.

Und wieder. Es sind die Noten, die die Bildung in den Kosmos des Öffentlichen platzieren. Das ekpathische Sprechen des Kosmos des Öffentlichen. Und wir befinden uns hier darin. Wir stellen diesen Kosmos des Öffentlichen in jedem Augenblick her, in dem wir sprechen. Der Kosmos des Öffentlichen ist die Sprache. Der Kosmos des Öffentlichen bildet sich in Sprache und den Folgen, die das Sprechen in der Wirklichkeit herstellt. Nun. Wir haben keine andere Sprechsprache zur Verfügung als die ekpathische Sprache nicht persönlicher Verständigung. Ich sollte Ihnen ja viel besser ein langes Gedicht vortragen, um diesem ekpathischen Sprechen zu entkommen. Es ist auch dieses ekpathische Sprechen, in das wir gebildet werden und das uns zurück darin bildet, emotionales Sprechen. Empathisches Sprechen als Überschreitung. Als Zumutung. Als Schwäche auszulegen. Das liegt auch darin begründet, dass wir im Kosmos der Pflege auf das Handlungssprechen des Liebens reduziert werden. Teekochen oder Krankenpflege. Babyfüttern oder Betten Machen. Dieses Handlungssprechen des Liebens kann nicht in Sprechsprache gesprochen werden. Viele Unmöglichkeiten sind da übereinander gestapelt und ineinander gerammt. Am Ende gilt: was nicht gesprochen werden kann, muss nicht bezahlt werden. Es macht viel wirtschaftlich hegemonialen Sinn, dass wir unser Lieben auf Handlungen beschränken müssen und es nicht erlaubt ist, enthusiastisch Affekte, Gefühle und Reaktionen so selbstverständlich in Sprache auszudrücken wie wir füreinander Tee kochen. Und selbstverständlich. Für ein Sprechen des Liebens wird eine andere Grammatik benötigt als die Subjekt-Objekt-Anordnung unseres ekpathischen Sprechens vor allem in der Unterhaltung. Denn. Die Unterhaltungsindustrie spricht am ekpathischen.

Auf den Ellery Queen Film zurückkommend. Sich Überlegen Fühlende sprechen überlegen und müssen das nicht wissen. Dem Film aus dem Jahr 1971 unterliegt nicht nur ironisch gefärbter Chauvinismus den Frauen gegenüber. Die gesamte Anlage ist rassistisch und antiintellektuell und damit antisemitisch auch noch dazu. Ich weiß, dass ich solche Filme immer mit schlechtem Gewissen angesehen habe. Heute würde ich das schlechte Gewissen als Unbehagen bezeichnen. Eine streng katholisch sozialisierte Person braucht lange sich des Gewissens als eingesetztes Superego zu entledigen. In einer postkatholischen Kultur muss jeden Augenblick mit einem Überfall aus den Tiefen der Prägungen, ja des Systemischen selbst gerechnet werden. Und. Ich verwende hier ausdrücklich Kriegsvokabel. Es ist ein gewalttätiger Vorgang, sich diesen Prägungen in ein eigenes Selbst zu entziehen. Die Prägungen. Und die sind gebildet und stammen aus der Bildung. So habe ich eine große Portion Selbstverachtung in meiner Mittelschulzeit erlernt, weil ich an einer Mädchenschule eines mathematischen Verständnisses nicht wert gefunden worden bin. Ich war. Wir waren es nicht wert, Erkenntnisse zu erwerben. Damals. Als Mädchen. Ich bekam gar keine Noten. Die Abwertung war schon in meinem Geschlecht enthalten. Niemand musste sich noch anstrengen, mir eine Bewertung zukommen zu lassen. Mir scheint heute, dass diese insgesamt Entwertetheit dann paradoxerweise die Emanzipation überhaupt ermöglichte. Und ich bin sicher. Oder bin ich sicher? Wie gesagt. Wir leben nicht demokratisch. Die Formen des Entwertens sind weiterhin gültig. Die wirkungsmächtigen Hierarchien beruhen auf Geschwister rivalität, die in Geschlechterwertungen verläuft. Wie werden Wert und Wertschätzung als Grundlage von Bildungsverständnis sprechbar. Vermittelbar. Wirksam. Doch sicher nur in wertschätzender Gemeinsamkeit von Bildenden und ZuBildenden. Und. In steter sich bildender Mitbestimmung.

Exkurs zur Geschichte des UOG 1975².

Wenn ich auf meine Arbeit zurückblicke. Und so ein Ellery Queen Film hilft da, die Errungenschaften und Kompromisse zu ordnen. Von damals her. Ich habe mich sehr weit entfernt. Heute. Zurückblickend. Es

war nicht genug. Nicht radikal genug. Nicht laut genug. Aber. Es ist die grundlegende Beschreibung eines friedlich demokratischen Projekts, dass die Kampfmittel des Populistischen nicht angewendet werden. Nicht angewendet werden dürfen. Es muss also mitgedacht werden. Darin sind unsere Projekte einander ähnlich. Und. Wir müssen an einer Subjekt-Subjekt-Grammatik arbeiten. Und. In diese Konstellation muss die ganze Welt eingeschlossen werden. Die Subjekt-Objekt Konstellation hat philosophisch eingesetzt, den biblischen Auftrag der Weltunterwerfung übernehmend, die Zerstörung der Welt fast schon zu Ende gebracht. Wenn wir dazu überlegen, dass die US-amerikanischen Evangelikalen den Weltuntergang 2050 in Jerusalem erwarten. Wenn wir so feststellen müssen, wie Theologisches weiterhin im Politischen eine Hauptrolle spielen kann. Wenn unsere Kulturen nicht von auratisch-metaphysischen Totalitäten befreit werden. Wenn das ekpathische Sprechen des Kosmos des Öffentlichen Krieg in aller Selbstverständlichkeit spricht.

Wir können uns dann nur zusammensetzen und gemeinsam beschließen, wie die Lebensnot am Grund unserer Leben durchgearbeitet werden kann. Die Lebensnot. Die Tatsache, dass wir alle gerade auf der Welt sind. Auf der Welt sein müssen. Ihre Aufgabe wäre es, im Übergang vom Kosmos der Pflege zum Kosmos des Öffentlichen so zu wirken, dass das Leben in einem LebenWollen gelebt werden kann. Im Kosmos der Pflege wird diese Aufgabe weiterhin in Subversion gegen die NichtWertigkeit des Liebens erfüllt. Wir wissen alle, was für ein Aufwand es ist, eine einzige Person ins Leben zu lieben. Wenn aber nun jedes Leben zählen sollte. Wie dieser Aufwand in der Zuwendung an jede einzelne Person im Kosmos der Pflege mit dem Eintritt in die Institutionen der Bildung so drastisch gekürzt wird, das beschreibt den Grad der abverlangten Zurichtung der einzelnen Person zu einer Einzuordnenden. Die Betragennote war da einmal der Bericht davon. Und werden die Daten über den Bildungsweg der Person wirklich 60 Jahre aufbewahrt? Ich mag das nicht glauben. Wenn das aber wirklich so wäre. Dann ist Bildung in Österreich ein Gefängnis, in dem die Person sich nicht selbst entkommen kann. Das

2 Im Rahmen des Festvortrags machte Marlene Streeruwitz einen Exkurs zur Geschichte des Universitätsorganisationsgesetzes als Beispiel von Entdemokratisierung in Österreich (Anm.d.Red.).

wäre die Leugnung jeden Bildungstrieb. Es machte die Bildner*innen zu möglicherweise freundlichen Wärtern staatlicher Beobachtung. Ich mag diese Beobachtung nicht weiter verfolgen. Aber ist das nicht jenes Festzurren von Personen, das die totale Macht über sie herstellt? Wenn die Noten die Person für immer beschreiben und keine Wegbewegung wenigstens im Lesen möglich wäre. Und. Wenn die Voraussetzungen für die allererste Zeit im Leben einer Person so angeordnet sind, dass Vernachlässigung dieser kleinen Person in der Anordnung mitgedacht ist, indem es mit Vorbedacht nicht möglich gemacht wird, die notwendige Zuwendung aufzubringen.

Im Legastheniekurs meiner Enkelin sitze ich neben Müttern, die finanzielle Nachteile in Kauf nehmen, ihren Kindern beizustehen. Wenn aber alles noch teurer würde, sagte eine, dann wüsste sie weder, wie sie diese Extrastunden bezahlen sollte, noch die gesteigerten Kosten für den Lebensunterhalt zusammenbrächte. Und. Die Altersarmut dieser Frauen ist in diesen Entscheidungen mitbeschlossen.

Beim Anschauen dieses alten Films und der Erkenntnis, wie ich nun in meiner Bildungsgeschichte bis zur Universität keine Hilfe bekommen hatte, die Welt erkennen zu können. Wie hilflos wir gemacht worden waren. Wie alle Institutionen, und die Unterhaltungsindustrie ist das auch, daran mitwirkten, diese Hilflosigkeit zur Grundlage von Entscheidungen zu machen. Lebensentscheidungen zu generieren, die die Person in unveränderbare Situationen versetzte, in denen die Person dann allein gelassen wurde. Und bis heute wird. Dann beneide ich Sie alle darin, dass Sie in jedem Augenblick Ihres Wirkens gegen solch absichtsvolle Hilflosigkeit anarbeiten können. Ja. Solche Hilflosigkeit gar nicht mehr aufkommen lassen können. Was wir gemeinsam haben, das ist dann die Vorstellung, dass es eine Zukunft gibt, in der die zu bildende Person, die bei mir die romanlesende Person wäre. In der die zu bildende Person erkennen kann, was Freiheiten sind und wie ihr die zustehen. Ahnungen werden das sein. Aber wir sind ja erst auf dem Weg und müssen vorsichtig tastend das ekpathische Sprechen verlassend unsere Ahnungen der Freiheiten erforschen. Und herausfinden, wie wir das einander erzählen können.

Marlene Streeruwitz

<https://www.marlenestreeruwitz.at>

Marlene Streeruwitz studierte Slavistik und Kunstgeschichte. Sie ist als freiberufliche Autorin und Regisseurin tätig und lebt in Wien, London und New York.

Civic Education through Novels

Keynote address at the “50 Issues of the Austrian Open Access Journal on Adult Education” conference on 6 November 2023

Abstract

While reality, which is permeated by patriarchal structures, seems to be unchangeable, literary fiction allows political experimentation: Novels make it possible to find and develop other ways of life. Readers can continue the plot in their heads and consider how the protagonists could have acted differently or better. That is the political contribution a novel can make. As educators, we work in the patriarchally influenced “cosmos of the public sphere” (as opposed to the “cosmos of care,” which includes work done out of love). In this cosmos, we are constantly evaluating, judging and assessing even when we don’t give any grades. We reproduce it and are therefore an instrument of the patriarchy. If we want to act democratically, we must also think and speak democratically. This requires another language than the “ecpathic language” that we speak in the cosmos of the public sphere. According to the author, a “subject-subject” grammar instead of “subject-object” constellations is needed. (Ed.)

Berufliche Weiterbildung in einer sich wandelnden Arbeitswelt

Herausforderungen im Umgang mit Digitalisierung, Ökologisierung der Wirtschaft und demographischem Wandel

Julia Bock-Schappelwein

Zitation Bock-Schappelwein, Julia (2024): Berufliche Weiterbildung in einer sich wandelnden Arbeitswelt. Herausforderungen im Umgang mit Digitalisierung, Ökologisierung der Wirtschaft und demographischem Wandel. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 51, 2024. Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-51>.

Schlagworte: Berufliche Weiterbildung, Bildungswege, Demographie, Digitalisierung, Ökologisierung, Höherqualifizierung, Fachkräftestipendium, Selbsterhalterstipendium



Abstract

Demographie, Digitalisierung und Ökologisierung der Wirtschaft gehören zu den zentralen Treibern der sich rasant wandelnden Arbeitswelt. Daraus ergeben sich Herausforderungen für bestehende Aus- und Weiterbildungssysteme. Erforderlich ist eine Anpassung insbesondere in Berufsfeldern, die sich durch die genannten Entwicklungen stark verändern wie etwa energie- oder emissionsintensive Branchen. Durch die Ökologisierung der Wirtschaft oder die Digitalisierung brechen manche Berufsfelder weg, während wiederum neue entstehen. Für diese neuen Berufsfelder braucht es Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten, die erst zu entwickeln sind. Eine weitere Herausforderung für den Sektor der beruflichen Weiterbildung sind Hindernisse an der Teilnahme an Weiterbildungen wie z.B. hohe Kosten oder Zeitmangel. Um diesen zu begegnen, könnten bestehende Instrumente zur beruflichen Höherqualifizierung wie das Fachkräftestipendium oder das Selbsterhalterstipendium weiterentwickelt werden, indem sie sich nicht nur auf bestimmte Ausbildungen beschränken. Die Autorin plädiert für eine Existenzsicherung während weiterbildender Maßnahmen und für ein Erstausbildungssystem, das Basisqualifikationen vermittelt, die grundlegend für weiterführende Bildungswege sind. (Red.)

Berufliche Weiterbildung in einer sich wandelnden Arbeitswelt

Herausforderungen im Umgang mit Digitalisierung, Ökologisierung der Wirtschaft und demographischem Wandel

Julia Bock-Schappelwein

Die Arbeitswelt befindet sich in einem ständigen Wandel. Dies ist kein neues oder überraschendes Phänomen, sondern eine Folge von technologischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklungen. Dazu zählen Veränderungen in der Alterszusammensetzung der Bevölkerung und Migrationsströme, der Wandel im Bildungsverhalten in Richtung Höherqualifizierung oder auch veränderte Pensionsregelungen ebenso wie Globalisierung, Technologisierung oder auch der Klimawandel. Wirtschaftsbereiche gewinnen an Bedeutung, andere stagnieren oder schrumpfen. In der Folge verändern sich die Beschäftigungsfelder, Arbeitsplätze und Arbeitsplatzbeschreibungen und damit auch die Anforderungsprofile an die Arbeitskräfte.¹

Die aktuelle Situation ist jedoch insofern besonders, als unvorhersehbare Ereignisse diesen Wandel noch zusätzlich beschleunigen. Davon gab es in der jüngsten Vergangenheit gleich zwei: der Ausbruch der COVID-19-Pandemie im März 2020 und der Beginn des Angriffskriegs Russlands gegen die Ukraine im Februar 2022. Ersteres löste innerhalb kürzester Zeit einen ungeahnten Digitalisierungsschub aus, der bereits stattfindende digitale Transformationsprozess wurde massiv beschleunigt. Arbeitsabläufe,

Arbeitsstrukturen, Arbeitsorte und auch Kommunikationswege sowie Lieferketten mussten buchstäblich über Nacht neu organisiert werden. Damit verbunden waren innerhalb kürzester Zeit neue Qualifikationsanforderungen und Arbeitsinhalte.

Zweiteres führte zu einer Energiekrise, die neben der Rekordinflation schlagartig die Dekarbonisierung und auch die Ökologisierung und die damit verbundenen Auswirkungen auf die Arbeitswelt

¹ Bei diesem Beitrag handelt es sich in weiten Teilen um einen Auszug aus einer Studie für das AMS Österreich zum Thema „Arbeitsmarkt 2030. Rückschlüsse für Österreich“.

in den Mittelpunkt der Diskussion rückte. Seither stehen insbesondere jene Beschäftigungsbereiche im Fokus, die die Abkehr von fossilen Energieträgern unterstützen, vorantreiben, von ihr betroffen oder auch in Frage gestellt sind. Es werden mit der Ökologisierung aber nicht nur neue Berufe entstehen, sondern auch die Arbeitsanforderungen in den bestehenden Berufen berührt werden oder auch Berufe verschwinden, wodurch Zusatzqualifikationen gebraucht werden oder auch gänzlich neue Qualifikationen und Kompetenzen (siehe Bock-Schappelwein et al. 2023).

Diese ohnehin schon besondere Situation wird durch die demographischen Herausforderungen noch zusätzlich verschärft. Die starken Geburtsjahrgänge der 1950er und 1960er Jahre werden in den kommenden Jahren aus dem Arbeitsmarkt ausscheiden, während die nachrückenden Kohorten deutlich schwächer besetzt sind. Daraus ergibt sich ein Ersatzbedarf und gleichzeitig gibt es auch weniger junge Menschen, die in den Arbeitsmarkt eintreten, weshalb es notwendig wird, die Arbeitsmarktchancen des zur Verfügung stehenden Arbeitskräftepotenzials viel stärker als in der Vergangenheit zu verbessern. Dafür ist es aber unerlässlich, Arbeitskräfte in Beschäftigung zu halten, das Beschäftigungsausmaß zu erhöhen und bislang nicht erwerbstätigen Personen den Zugang zum Arbeitsmarkt zu eröffnen. Um dies zu erreichen, sind gleichfalls Qualifizierungsmaßnahmen unverzichtbar.

Demographie, Digitalisierung und Ökologisierung der Wirtschaft stellen somit gegenwärtig die zentralen Treiber des Wandels der Arbeitswelt dar und zugleich resultieren daraus eine Fülle von Anforderungen an das Aus- und Weiterbildungssystem (siehe zu den Treibern des Wandels in der Arbeitswelt beispielsweise auch Eichhorst/Buhlmann 2015; Niederfranke/Olk 2020; Lessenich et al. 2020; Plünnecke 2021; Demary et al. 2021; Petersen 2022). Vor diesem Hintergrund werden diese nachfolgend kurz skizziert und die damit verbundenen Herausforderungen für die berufliche Weiterbildung aufgezeigt. Abschließend werden Anpassungen für eine vorausschauende berufliche Weiterbildung formuliert.

Zentrale Treiber des Wandels der Arbeitswelt

Demographie

Die demographischen Herausforderungen zeigen sich in den Veränderungen der Bevölkerungsstruktur mit den damit verbundenen Auswirkungen auf Wirtschaft und Gesellschaft. Laut der aktuellen Bevölkerungsprognose von Statistik Austria aus dem Jahr 2022 ist zu erwarten, dass zumindest bis Mitte der 2030er Jahre die Bevölkerung im Alter zwischen 15 und 64 Jahren schrumpft, nachdem die Bevölkerungsentwicklung in diesem Alterssegment in Österreich seit den 1950er Jahren fast durchwegs durch ein Wachstum gekennzeichnet war. 2035 wird es um rund 210.000 Personen im Alter zwischen 15 und 64 Jahren weniger geben als noch 2023.

Besonders betroffen sind die Altersgruppe der 55- bis 64-Jährigen und die der 20- bis 34-Jährigen. Erstere umfassen die geburtenstarken Jahrgänge der 1950/60er Jahre, die in den nächsten Jahren aus dem Arbeitsmarkt ausscheiden werden. Ihre Zahl dürfte 2035 um rund 182.000 niedriger liegen als noch 2023. Zweitere Altersgruppe bildet jene Jahrgänge ab, die sich am Übergang von der Ausbildung in den Arbeitsmarkt befinden oder erst seit kurzem am Erwerbsleben teilnehmen. In dieser Altersgruppe wird es 2035 voraussichtlich um rund 115.000 Personen weniger geben als noch 2023 (siehe Abb. 1).

Diese Jahrgänge sind somit zu schwach besetzt, um diese Abgänge zu kompensieren. Diese Lücke kann aber auch nicht mit Arbeitsmigration nach Österreich überwunden werden, da die relevanten Herkunftsländer² vor ähnlichen demographischen Herausforderungen stehen, weshalb die Erwerbsintegration der im Inland lebenden Bevölkerung, insbesondere unter älteren Arbeitskräften oder auch Frauen, zu erhöhen ist. Dafür bedarf es allerdings passender Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen.

Zugleich gilt es auch, das Augenmerk auf die Beschäftigungschancen junger Menschen zu richten. Laut Eurostat befinden sich rund 9% der jungen Menschen im Alter zwischen 15 und 29 Jahren in

² Im Jahr 2022 bildeten Arbeitsmigrant*innen aus Deutschland die größte Gruppe, gefolgt von Arbeitskräften aus Ungarn, Rumänien, aus der Türkei, aus Bosnien-Herzegowina, Kroatien, Polen und der Slowakei.

Österreich weder in Beschäftigung noch in Ausbildung (das für diese jungen Menschen verwendete Akronym NEETs steht für „neither employed, nor in Education or Training“; 2022 waren das 9,1%).

Die Zahl junger Menschen im Alter zwischen 15 und 29 Jahren dürfte laut aktueller Bevölkerungsprognose von Statistik Austria Mitte der 2030er Jahre ähnlich hoch liegen wie 2023, unter den 15- bis 19-Jährigen um rund 34.000 höher, unter den 20- bis 24-Jährigen um rund 12.000 darüber, wohingegen unter den 25- bis 29-Jährigen um etwa 53.000 darunter.

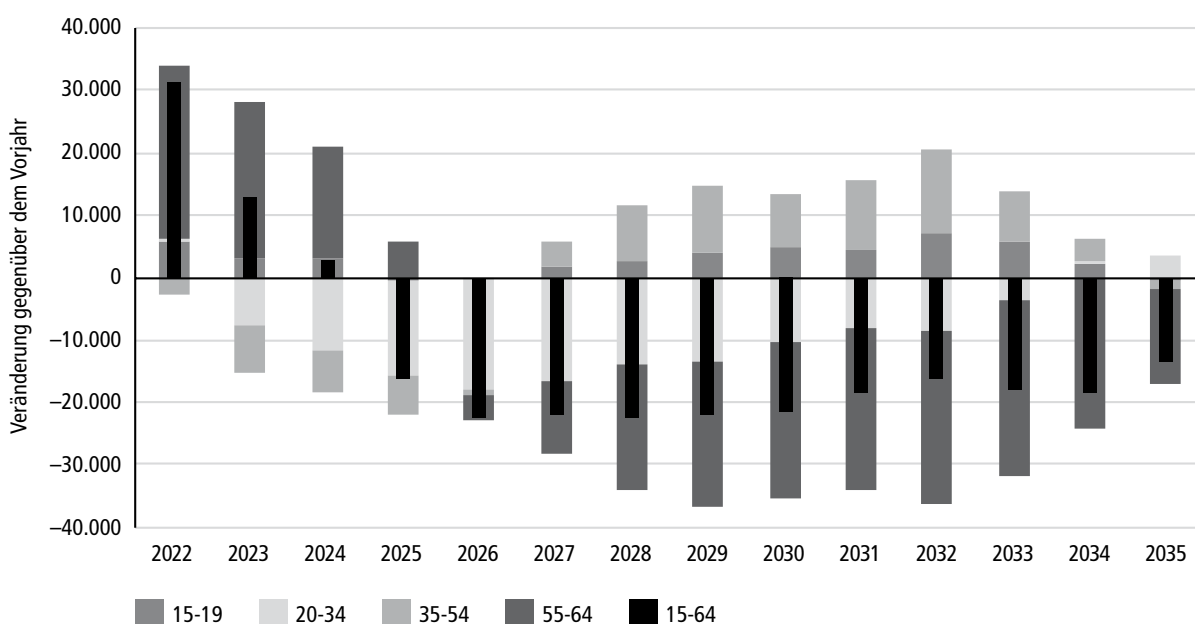
Digitalisierung

Mithilfe der Digitalisierung können herkömmliche Arbeitsprozesse oder ausgeübte Tätigkeiten in Abhängigkeit von ihrer Standardisierbarkeit unterstützt, modifiziert oder auch gänzlich ersetzt werden. Bei manuellen Tätigkeiten, die standardisierten Prozessen folgen, ist davon auszugehen, dass diese durch den Technologieeinsatz ersetzt werden, ebenso Tätigkeiten, die keiner komplexen sozialen Interaktion bedürfen (siehe Gonzalez Vazquez et al. 2019). Zugleich entstehen durch den

Technologieeinsatz neue kognitive Tätigkeiten, die die automatisierten Produktionsabläufe überwachen (siehe Bisello et al. 2019). Es können aber auch neue Aufgabengebiete hinzukommen, die stärker auf die Fähigkeiten von Arbeitskräften abzielen wie beispielsweise Kommunikationsfähigkeit oder auch Teamfähigkeit. Bei Tätigkeiten, die bislang keinen Routinen gefolgt sind, kann der Technologieeinsatz aber auch dazu führen, dass die verbleibenden Arbeitsinhalte standardisierter sind als die ursprünglichen Aufgaben.

Der Einsatz Künstlicher Intelligenz dürfte etablierte Arbeitsabläufe nochmals tiefgreifend verändern (siehe BMK 2021). Der Einsatz von ChatGPT zeigt bereits auf, dass die Automatisierung nicht mehr nur Routinetätigkeiten betrifft. Bislang galten kreative Aufgaben als nicht automatisierbar, was sich allerdings mit dem Aufkommen von deep-learning Technologien (d.h. mehrschichtigen Technologien³), ändern dürfte (siehe Noy/Zhang 2023). Der Technologieeinsatz kann somit bewirken, dass sich Arbeitsinhalte oder auch die Arbeitsorganisation massiv ändern, was Neu-, Re- und Umqualifizierungen der Arbeitskräfte zur Folge haben wird (siehe BMK 2021).

Abb. 1: Bevölkerungsprognose nach Altersgruppen (2023-2035)



Quelle: Statistik Austria, Bevölkerungsprognose 2022, Hauptvariante (gerundete Ergebnisse; erstellt am 20.12.2022), WIFO-Berechnungen.

3 Siehe dazu mehr unter: https://de.wikipedia.org/wiki/Deep_Learning

Ökologisierung

Im Dezember 2015 bekannten sich 195 Länder, darunter auch Österreich, mit der Unterzeichnung des Pariser Abkommens, die Erderwärmung möglichst auf 1,5 Grad Celsius zu begrenzen. Vier Jahre später, im Dezember 2019, beschloss die Europäische Kommission mit dem „Green Deal“ die Klimaneutralität bis 2050, weshalb die Treibhausgasemissionen bis 2030 um mindestens 55% gegenüber dem Stand von 1990 gesenkt werden müssen⁴. Dafür soll der Anteil erneuerbarer Energie am Bruttoendenergieverbrauch⁵ auf 38% bis 39% (derzeit 32%) steigen und die Energieeinsparung im Vergleich zum Jahr 2007 -39% bis -40% betragen (siehe Heller et al. 2021).

Um dieses Ziel zu erreichen, braucht es eine Transformation des Energiesystems, eine ressourceneffiziente Produktionsweise, eine Umrüstung vorhandener Produktionskapazitäten und Prozesse sowie Änderungen im Bereich Mobilität und Gebäude (siehe Meinhart et al. 2022). Guillermo Montt, Frederico Fraga und Marek Harsdorff (2018) zufolge werden die Bemühungen um eine ökologische Nachhaltigkeit in strukturelle Veränderungen in der Beschäftigung münden. Es ist davon auszugehen, dass durch die Ökologisierung der Wirtschaft die Nachfrage nach spezifischen Berufen steigt, sich die Anforderungen an die Arbeitskräfte in den von der Ökologisierung betroffenen Berufen ändern oder auch gänzlich neue Berufe entstehen (siehe Peters/Eathington/Swenson 2010; Peters 2014; Vona et al. 2015 u. 2018, Consoli et al. 2016; Janser 2018).

Gleichzeitig ist nicht auszuschließen, dass durch Umweltschutz- bzw. Klimaschutzmaßnahmen, durch den ressourcenschonenden Umgang mit Rohstoffen oder auch durch den Einsatz erneuerbarer Energie einzelne Berufe an Bedeutung verlieren und in Folge Beschäftigung abgebaut wird. Finn Arnd Wendland (2022) sieht insbesondere Herausforderungen für energie- und emissionsintensive Branchen, wohingegen sich Beschäftigungsperspektiven in jenen Bereichen eröffnen können, die Technologien zur Reduktion der Kohlenstoffintensität

in emissionsintensiven Branchen bereitstellen oder auf klimaneutralen Technologien aufbauen. Durch sich ändernde Arbeitsinhalte, Arbeitsabläufe und Anforderungsprofile sowie durch das Entstehen neuer Berufe und das Wegbrechen bestehender Beschäftigungsbereiche entsteht am Arbeitsmarkt ein Anpassungsdruck für Arbeitskräfte, dem durch entsprechende Qualifizierungsmaßnahmen zu begegnen ist.

Herausforderungen für die berufliche Weiterbildung

Die Inanspruchnahme beruflicher Weiterbildung nimmt in diesem Umfeld, das sich dadurch auszeichnet, dass nicht nur die Bevölkerung im Erwerbsalter schrumpft, sondern auch neue digitale Technologien eingesetzt werden und zusätzlich noch die Ökologisierung der Wirtschaft voranschreitet, einen zentralen Stellenwert ein, um sich anpassen zu können, weshalb bestehende Zugangsbarrieren abzubauen sind. Gerade weil die Bevölkerung schrumpft, bedarf es des Zugangs zu Qualifizierungsmaßnahmen, um Erwerbchancen zu eröffnen bzw. zu festigen. Zugleich braucht es auch den Zugang zu Qualifizierungsmaßnahmen, weil sich durch den Technologieeinsatz oder auch durch die Ökologisierung der Wirtschaft neue Kompetenzanforderungen ergeben, die es notwendig machen, vorhandene Kompetenzen zu erhalten bzw. zu erweitern, anzupassen oder auch zu verbessern. Es kann sich das Tätigkeitsspektrum ändern, weil neue Arbeitsfelder hinzukommen oder neue Technologien eingesetzt werden, und es ist nicht auszuschließen, dass es notwendig wird, sich beruflich gänzlich neu zu orientieren.

Vielfach geht es darum, spezifische neue Kompetenzen zu schulen oder auch vorhandene berufliche Kompetenzen zu verbessern (siehe GIZ 2013). Größerer Anpassungsbedarf ist bei gänzlich neuen Berufen erwartbar. Zudem ergibt sich (Re-)Qualifizierungsbedarf für Arbeitskräfte, deren Berufsfelder ganz wegbrechen. Arbeitsanforderungen können sich, wie von Francesco Vona, Giovanni

4 Festgeschrieben im Europäischen Klimagesetz, das im Juli 2021 in Kraft getreten ist. Nachzulesen unter: <https://www.bundeskanzleramt.gv.at/themen/europa-aktuell/fit-for-55-paket-eu-kommission-geht-herausforderungen-zum-klimaschutz-an.html>

5 Der Bruttoendenergieverbrauch ist definiert als die Summe von energetischem Endverbrauch plus Eigenverbrauch und Verlusten bei der Erzeugung und Verteilung von Strom und Wärme. Siehe dazu: <https://energie.gv.at/glossary/bruttoendenergieverbrauch>

Marin, Davide Consoli und David Popp (2015) beschrieben, graduell verändern oder auch sehr stark, beispielsweise wenn aus der Ökologisierung der Wirtschaft neue Berufe entstehen oder sich neue Berufe aus bestehenden Berufen ableiten. Wendland (2022) verweist auch darauf, dass der Anpassungsbedarf davon abhängt, ob bestehende Technologien im Arbeitsablauf optimiert werden oder gänzlich neue Technologien zur Anwendung kommen sollen. Bei Letzterem ist dem Autor zufolge der Anpassungsbedarf ungleich höher bzw. aufwendiger. Laut Cedefop (2023a u. 2023b) werden in einer von Ökologisierung geprägten Wirtschaft ein Bündel an sektorspezifischen technischen Kenntnissen, an allgemeinen technischen Kenntnissen, an Querschnittskompetenzen, digitalen Kompetenzen als auch soft skills benötigt. Stelina Chatzichristou (2023) fasst diese Kompetenzanforderungen, die den grünen Transformationsprozess treiben, zusammen in „*strategic skills, production skills, marketing/communication skills sowie in enabling skills (digital and data analysis skills & product and process design skills*“ (Chatzichristou 2023, S. 9).

Die Herausforderungen für die berufliche Weiterbildung bestehen nun nicht nur darin, passende Qualifizierungsmaßnahmen zu designen, die einen Spagat zwischen inhaltlicher Breite und Tiefe schaffen und zugleich die Interaktion zwischen digitalen und fachspezifischen Aspekten mitberücksichtigen, sondern insbesondere auch diejenigen Arbeitskräfte anzusprechen, die trotz Bedarf bislang kaum an Weiterbildung teilgenommen haben. Bisher galt dies insbesondere für ältere oder auch formal gering qualifizierte Arbeitskräfte.

Laut Adult Education Survey (AES) 2016/17 nahm zwar fast jede zweite Person im Haupterwerbsalter zwischen 25 und 64 Jahren in den letzten 12 Monaten vor der Befragung an mindestens einer arbeitsbezogenen nicht-formalen Weiterbildung teil, formal höher qualifizierte Personen dagegen fast dreimal häufiger als formal gering qualifizierte Personen (71,2% versus 24,6%), Personen bis Mitte 50 fast doppelt so oft wie Personen ab Mitte 50 (55 bis 64 Jahre 28,2%). Außerdem nahmen Erwerbstätige fast doppelt so häufig als Arbeitslose teil (60,4% versus 36,5%), Männer öfters als Frauen (51,7% versus 45,0%) und Personen mit österreichischer Staatsbürgerschaft häufiger als Personen ohne

österreichische Staatsbürgerschaft (50,1% zu 38,0%) (siehe Statistik Austria 2018).

Unter solchen Rahmenbedingungen müssen Zugangsbarrieren zur beruflichen Weiterbildung abgebaut werden. Laut Adult Education Survey (AES) ergeben sich Teilnahmehindernisse bzw. -schwierigkeiten vor allem aus Kosten- und Zeitgründen („Ausbildung nicht mit Arbeitszeit vereinbar, familiäre Verpflichtungen“) sowie aus Betreuungsverpflichtungen (siehe Lischewski et al. 2020). Ulrike Huemer (2022, zitierend Ziegler/Akbar 2021) identifiziert für Geringqualifizierte als weitere Barrieren auch (Lern-)Ängste, negative Erfahrungen oder auch fehlendes Durchhaltevermögen.

Dem gegenüber stehen die Teilnahmegründe. Dazu zählen laut Adult Education Survey (AES) 2016/17 die Wissensgenerierung („Erlangung von für den Alltag nützlichem Wissen und Fertigkeiten, Erweiterung von Wissen und Fertigkeiten in einem interessierenden Gegenstand“) und auch berufliche Gründe, um den Beruf besser ausüben zu können oder um die Karrierechancen zu verbessern (siehe Statistik Austria 2018). Reinhard Pollak, Simon Janssen, Florian Janik und Jutta Allmendinger (2016) verweisen zudem darauf, dass damit auch Erwartungshaltungen verbunden sein können wie etwa die Erwartung einer Lohn-erhöhung oder das Hoffen auf eine bessere Stellung im Unternehmen („*gleichen Status zu erhalten wie die Kollegen/innen*“, Pollak et al. 2016, S. 7). Zugleich kann die Teilnahme auch dadurch begründet sein, dass es eine Weiterbildungspflicht im ausgeübten Beruf gibt. Julia Lischewski, Susan Seeber, Eveline Wuttke und Therese Rosemann (2020) zufolge ist auch die bisherige Lernbiographie mitentscheidend.

Für die Teilnahme an beruflicher Bildung braucht es neben entsprechender Information über die Bildungsformate somit Instrumente, die so ausgestaltet sind, dass sie zeitliche oder finanzielle Barrieren überwinden. Dazu zählen beispielsweise die Übernahme von Finanzierungskosten, ein Anspruch auf Bildungsurlaub oder auch die Verankerung von Weiterbildungszeiten in Kollektivverträgen oder auf betrieblicher Ebene. Gleichfalls notwendig erscheinen familienfreundliche Weiterbildungszeiten oder auch digitale Weiterbildungsformate (siehe Bock-Schappelwein et al. 2006; Pollak et al. 2016; Lischewski et al. 2020).

Fazit

Durch Demographie, Digitalisierung und Ökologisierung steigt der Anpassungsdruck auf die Arbeitskräfte, weshalb der Zugang zu und die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung so gestaltet sein müssen, dass auch diejenigen Gruppen von Arbeitskräften erreicht werden, die bisher wenig oder gar nicht an beruflicher Weiterbildung teilgenommen haben. Dafür sind geeignete institutionelle Rahmenbedingungen, Weiterbildungsformate und Finanzierungsinstrumente unabdingbar, weshalb institutionelle Rahmenbedingungen geschaffen werden müssen, die es Menschen mit unterschiedlichen Lernbiographien und in verschiedenen Lebensphasen ermöglichen, an beruflicher Weiterbildung zu partizipieren.

Wie auch Julia Bock-Schappelwein, Ulrike Famira-Mühlberger und Ulrike Huemer (2017) betonen, besteht in Österreich jedoch kein grundsätzlicher Anspruch auf Existenzsicherungsleistungen während selbst gewählter Aus- und Weiterbildungsphasen. Die Existenzsicherungsleistungen während einer Aus- oder Weiterbildung beschränken sich derzeit auf ausgewiesene förderbare Ausbildungen (Fachkräftestipendium), auf Ausbildungen, die bis

zu einer bestimmten Altersgrenze und vorheriger Beschäftigung an einer Universität oder Fachhochschule absolviert werden (Selbsterhalterstipendium), bei denen der*die Arbeitgeber*in zustimmt (Bildungskarenz, Bildungsteilzeit) oder bei Anspruch auf Arbeitslosengeld bzw. Notstandshilfe. Bock-Schappelwein, Famira-Mühlberger und Huemer argumentieren daher, dass die derzeit zur Verfügung stehenden Instrumente die Möglichkeiten zur beruflichen Höherqualifizierung, Neu- bzw. Umorientierung für viele Personen einschränken und auch keine ausreichende Unterstützung bieten, da das Fachkräftestipendium auf bestimmte Ausbildungen beschränkt ist und das Selbsterhalterstipendium ausschließlich auf tertiäre Ausbildungen abzielt. Bildungskarenz und Bildungsteilzeit sind nicht nur zeitlich beschränkt, sondern bedürfen auch der Zustimmung der Arbeitgeber*innen.

Daher ist eine Anpassung der bestehenden Instrumente zur Existenzsicherung während einer Aus- und Weiterbildung erforderlich. Gleichzeitig bedarf es eines Erstausbildungssystems, das ausreichend „erweiterte“ Basisqualifikationen vermittelt, die die Grundlage für weiterführende Aus- und Weiterbildungswege darstellen.⁶

6 Die Autorin dankt Ulrike Huemer für wertvolle Hinweise und Anmerkungen.

Literatur

Bisello, Martina/Peruffo, Eleonora/Fernández-Macias, Enrique/Rinaldi, Riccardo (2019): How computerisation is transforming jobs: Evidence from Eurofound's European Working Conditions Survey. Seville: European Commission, JRC117167. Online: <https://joint-research-centre.ec.europa.eu/system/files/2021-05/jrc117167.pdf> [2023-11-29].

BMK – Bundesministerium für Klimaschutz, Umwelt, Energie, Mobilität, Innovation und Technologie (2021): Strategie der Bundesregierung für Künstliche Intelligenz. Artificial Intelligence Mission Austria 2030 (AIM AT 2030), Wien. Online: <https://www.bmk.gv.at/themen/innovation/publikationen/ikt/ai/strategie-bundesregierung.html> [2023-11-30].

Bock-Schappelwein, Julia/Huemer, Ulrike/Pöschl, Andrea (2006): WIFO-Weißbuch: Mehr Beschäftigung durch Wachstum auf Basis von Innovation und Qualifikation. Teilstudie 9: Aus- und Weiterbildung als Voraussetzung für Innovation. Wien. Online: https://www.wifo.ac.at/jart/prj3/wifo/resources/person_dokument/person_dokument.jart?publikationsid=27448&mime_type=application/pdf [2023-11-29].

Bock-Schappelwein, Julia/Famira-Mühlberger, Ulrike/Huemer, Ulrike (2017): Instrumente der Existenzsicherung in Weiterbildungsphasen in Österreich. In: WIFO-Monatsberichte 90(5), S. 393-402. Online: https://www.wifo.ac.at/jart/prj3/wifo/resources/person_dokument/person_dokument.jart?publikationsid=60452&mime_type=application/pdf [2023-11-29].

- Bock-Schappelwein, Julia/Egger, Andrea/Liebeswar, Claudia/Marx, Carina (2023):** Arbeitsmarktpolitische Maßnahmen im Hinblick auf die Ökologisierung der Wirtschaft. Ökojobs gegen Arbeitslosigkeit? Studie des WIFO im Auftrag des AMS Österreich. Wien. Online: https://www.wifo.ac.at/jart/prj3/wifo/resources/person_dokument/person_dokument.jart?publikationsid=70822&mime_type=application/pdf [2023-11-29].
- Cedefop (2023a):** From linear thinking to green growth mindsets: vocational education and training (VET) and skills as springboards for the circular economy. Luxembourg: Publications Office. Online: <http://data.europa.eu/doi/10.2801/813493> [2023-11-30].
- Cedefop (2023b):** Growing green: how vocational education and training can drive the green transition in agri-food. Luxembourg: Publications Office. Policy brief. Online: <http://data.europa.eu/doi/10.2801/305793> [2023-11-30].
- Chatzichristou, Stelina (2023):** Skills for the green transition – realising VET’s potential. 14th Cedefop Brussels Seminar, June 19, 2023. Online: https://www.cedefop.europa.eu/files/cedefop_skills_green_transition.pdf [2023-11-30].
- Consoli, Davide/Marin, Giovanni/Marzacchi, Alberto/Vona, Francesco (2016):** Do green jobs differ from non-green jobs in terms of skills and human capital? In: *Research Policy* 45, S. 1046-1060.
- Demary, Vera/Matthes, Jürgen/Plünnecke, Axel/Schaefer, Thilo (2021):** Gleichzeitig: Wie vier Disruptionen die deutsche Wirtschaft verändern. Herausforderungen und Lösungen. IW-Studien. Köln. Online: https://www.iwkoeln.de/fileadmin/user_upload/Studien/IW-Studien/IW-Studie_2021/IW-Studie_2021.pdf [2023-11-30].
- Dengler, Katharina/Matthes, Britta (2015):** Folgen der Digitalisierung für die Arbeitswelt. Substituierbarkeitspotenziale von Berufen in Deutschland, IAB-Forschungsbericht (11/2015). Online: https://www.researchgate.net/publication/305996474_Folgen_der_Digitalisierung_fur_die_Arbeitswelt_Substituierbarkeitspotenziale_von_Berufen_in_Deutschland_IAB-Forschungsbericht_112015 [2023-11-30].
- Eichhorst, Werner/Buhlmann, Florian (2015):** Die Zukunft der Arbeit und der Wandel der Arbeitswelt. IZA Standpunkte, No. 77, Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit (IZA). Bonn. Online: <https://docs.iza.org/sp77.pdf> [2023-11-30].
- GIZ – Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit GmbH (2013):** Berufsbildung für die grüne Wirtschaft. Bonn und Eschborn. Online: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/Berufsbildung_gruene_Wirtschaft_GlobalesPartnertreffen_Leipzig.pdf [2023-11-30].
- Gonzalez Vazquez, Ignacio et al. (Hrsg.) (2019):** The changing nature of work and skills in the digital age, EUR 29823 EN, Publications Office of the European Union. Luxembourg, JRC 117505. Online: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/508a476f-de75-11e9-9c4e-01aa75ed71a1/language-en> [2023-12-01].
- Heller, Christian/Lichtblau, Günther/Schmid, Carmen/Zechmeister, Andreas (2021):** Analyse zur Erhöhung des Klimaziels 2030. Kurzzusammenfassung, Umweltbundesamt. Wien. Online: <https://www.umweltbundesamt.at/fileadmin/site/publikationen/dp158.pdf> [2023-11-30].
- Huemer, Ulrike (2022):** Qualifizierung als Mittel zur Hebung der Beschäftigungsquote. WIFO- Monatsberichte 7/2022, S. 457-466. Online: https://www.wifo.ac.at/jart/prj3/wifo/resources/person_dokument/person_dokument.jart?publikationsid=69738&mime_type=application/pdf [2023-12-01].
- Janser, Markus (2018):** The greening of jobs in Germany. First evidence from a text mining based index and employment register data. IAB-Discussion Paper 14/2018. Nürnberg. Online: <https://doku.iab.de/discussionpapers/2018/dp1418.pdf> [2023-12-01].
- Lessenich, Stephan/Weissenberger-Eibl, Marion A./Holtmann, Thomas/Lindemann, Kai/Barth, Thomas/Mutafoglu, Konar/Schmidt, Falk/Walli-Schiek, Meike (2020):** Wege zu einer nachhaltigen Arbeitswelt. Abschlussbericht der wpn2030-Arbeitsgruppe „Zukunft der Arbeit“. wpn2030 – Wissenschaftsplattform Nachhaltigkeit 2030 – IAAS. Online: https://publications.rifs-potsdam.de/rest/items/item_6000425_7/component/file_6003061/content [2023-12-01].
- Lischewski, Julia/Seeber, Susan/Wuttke, Eveline/Rosemann, Therese (2020):** What influences participation in non-formal and informal modes of continuous vocational education and training? An analysis of individual and institutional influencing factors. *Frontiers in psychology*, 11, 534485. Online: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2020.534485/full> [2023-12-01].
- Meinhart, Bettina/Gabelberger, Fabian/Sinabell, Franz/Streicher, Gerhard (2022):** Transformation und „Just Transition“ in Österreich. WIFO-Gutachtenserie. Wien. Online: https://www.wifo.ac.at/publikationen/publikationssuche?detail-view=yes&publikation_id=68029 [2023-12-01].
- Montt, Guillermo/Fraga, Frederico/Harsdorff, Marek (2018):** The future of work in a changing natural environment: Climate change, degradation and sustainability. ILO Future of Work Research Paper Series. Geneva. Online: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---cabinet/documents/publication/wcms_644145.pdf [2023-12-01].
- Niederfranke, Annette/Olk, Christopher (2020):** Globale Trends in der Arbeitswelt – Herausforderungen für die Internationale Arbeitsorganisation. In: *Soziales Recht*, 10(3), S. 105-114.
- Noy, Shakked/Zhang, Whitney (2023):** Experimental Evidence on the Productivity Effects of Generative Artificial Intelligence. Working paper (not peer reviewed).
- Peters, David J. (2014):** Understanding Green Occupations from a Task-Based Approach. In: *Applied Economic Perspectives and Policy* 36(2), S. 238-264.
- Peters, David J./Eathington, Liesl/Swenson, David (2010):** An Exploration of Green Job Policies, Theoretical Underpinnings, Measurement Approaches, and Job Growth Expectations. Staff General Research Papers Archive 32787, Iowa State University, Department of Economics. Online: https://edauniversitycenter.uic.edu/wp-content/uploads/sites/16/2018/09/Green_Jobs_USDA.pdf [2023-12-01].

- Petersen, Thiess (2022):** Megatrend-Report #04: Die Rückkehr der Knappheit. Wie globale Demographie, Deglobalisierung, Dekarbonisierung Verteilungskonflikte verschärfen. Bertelsmann Stiftung. Gütersloh. Online: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/megatrend-report-4-die-rueckkehr-der-knappheit> [2023-12-01].
- Plünnecke, Axel (2021):** Herausforderung Demografie. Bildung, Zuwanderung und Innovation stärken (No. 48/2021). IW-Kurzbericht. Online: <https://www.iwkoeln.de/studien/axel-pluennecke-bildung-zuwanderung-und-innovation-staerken-515065.html> [2023-12-01].
- Pollak, Reinhard/Janssen, Simon/Janik, Florian/Allmendinger, Jutta (2016):** Ergebnisbericht zum Forschungsvorhaben Berufsbezogene Weiterbildung in Deutschland – Gründe, Formen und Erträge. Hans-Böckler-Stiftung. Online: https://www.boeckler.de/pdf_fof/98891.pdf [2023-12-01].
- Statistik Austria (Hrsg.) (2018):** Erwachsenenbildung 2016/17. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES). Wien. Online: <https://www.statistik.at/services/tools/services/publikationen/detail/1179> [2023-12-01].
- Vona, Francesco/Marin, Giovanni/Consoli, Davide/Popp, David (2015):** Green Skills. NBER Working Paper Series 21116. Online: https://www.nber.org/system/files/working_papers/w21116/w21116.pdf [2023-12-01].
- Vona, Francesco/Marin, Giovanni/Consoli, Davide/Popp, David (2018):** Environmental Regulation and Green Skills: An Empirical Exploration. In: Journal of the Association of Environmental and Resource Economists 5(4), S. 713-753.
- Wendland, Finn Arnd (2022):** Identifikation von Schlüsselberufen der Transformation auf Basis der EU-Taxonomie. In: IW-Report 22/2022. Köln. Online: <https://www.iwkoeln.de/studien/finn-arnd-wendland-identifikation-von-schlueselberufen-der-transformation-auf-basis-der-eu-taxonomie.html> [2023-12-01].
- Ziegler, Petra/Akbar, Seema (2021):** Gering Qualifizierte als Quelle zur unternehmensinternen Deckung des Fachkräftebedarfs. Good-Practice-Recherche in ausgewählten europäischen Ländern. Arbeitsmarktservice Österreich. Wien. Online: https://www.ams-forschungsnetzwerk.at/downloadpub/AMS_Studie_2021_gering%20Qualifizierte-Fachkraeftebedarf_WIAB.pdf [2023-12-01].



Foto: Alexander Müller

Mag.ª Julia Bock-Schappelwein

julia.bock-schappelwein@wifo.ac.at
<https://www.wifo.ac.at/>
 +43 (0)1 7982601-265

Julia Bock-Schappelwein studierte Volkswirtschaft an der Universität Wien. Seit 2004 ist sie als Referentin am Österreichischen Institut für Wirtschaftsforschung (WIFO) in der Forschungsgruppe Arbeitsmarktökonomie, Einkommen und soziale Sicherheit tätig. Ihre Arbeitsschwerpunkte umfassen: arbeitsmarkt-, bildungs- und migrationspezifische Fragestellungen, insbesondere die Schnittstelle zwischen Aus-/Weiterbildungssystem und Arbeitsmarkt, strukturelle Aspekte von Erwerbstätigkeit und die Analyse der Arbeitsmarktsituation von Arbeitsmigrant*innen in Österreich.

Continuing Vocational Training in a Changing Working Environment

Challenges in responding to the digital transformation, the greening of the economy and demographic change

Abstract

Demographics, the digital transformation and the greening of the economy are some of the main drivers behind the rapidly changing workplace. This results in challenges for existing education and training systems. Adaptation is necessary in occupational fields that are dramatically changing as a result of these developments, for example sectors with high energy consumption or emissions. Through the greening of the economy or the digital transformation, many occupations are being lost while new ones are developing. These new occupations need educational and continuing vocational training opportunities that have yet to be developed. Another challenge in the vocational training sector are obstacles to participation in training such as the high cost or a lack of time. To address them, existing tools for obtaining higher vocational qualifications such as the *Fachkräftestipendium* (skilled worker scholarship) or the *Selbsterhalterstipendium* (self-supporter scholarship) have been enhanced so they are no longer limited to specific training programs. The author argues for a secure livelihood during continuing education/ further training and for an initial training system that teaches basic qualifications that provide the foundation for further education. (Ed.)

Betriebliche Weiterbildungsaktivitäten in Österreich und in Europa im Jahr 2020

Eine deskriptive Analyse auf Basis der CVTS6 Daten

Eduard Stöger

Zitation Stöger, Eduard (2024): Betriebliche Weiterbildungsaktivitäten in Österreich und in Europa im Jahr 2020. Eine deskriptive Analyse auf Basis der CVTS6 Daten. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 51, 2024. Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-51>.

Schlagworte: Weiterbildungsaktivitäten, Österreich, Betriebe, Pandemiejahr, Weiterbildung, Unternehmensbefragung, CVTS



Abstract

Im Fokus des Beitrags steht eine deskriptive Analyse der betrieblichen Weiterbildungsaktivitäten im Kalenderjahr 2020, einer Zeit, welche zum Großteil durch Lockdowns und andere Maßnahmen zur Bekämpfung der Corona-Pandemie geprägt wurde. Die Datenbasis der Untersuchung ist der CVTS6, eine alle fünf Jahre stattfindende Unternehmensbefragung im gesamten EU-Raum. Die Analyse stützt sich somit auf Informationen aus Sicht der Arbeitgeber*innen. Im Mittelpunkt der deskriptiven Analyse stehen einerseits die Weiterbildungsaktivitäten der österreichischen Betriebe im Vergleich zu anderen EU-Staaten, andererseits beleuchtet der Beitrag die Entwicklung gegenüber der Vorerhebung CVTS5, die Daten für das Jahr 2015 enthält. Die Ergebnisse zeigen: Pandemiebedingte Kontaktbeschränkungen, verringerte Geschäftstätigkeit und wirtschaftliche Unsicherheit haben die Weiterbildungsaktivitäten in Österreich im Jahr 2020 deutlich sinken lassen, und zwar stärker als in vielen anderen EU-Ländern. Österreich liegt zwar bei einigen Indikatoren noch immer im europäischen Spitzenfeld, der in den letzten Jahren feststellbare positive Aufwärtstrend scheint sich allerdings vorerst nicht fortzusetzen. Als eine positive Entwicklung führt der Autor den im Zuge des Pandemiejahres 2020 verstärkten Fokus auf die Weiterbildungsform „Selbstgesteuertes Lernen bzw. E-Learning“ an. Hier gab es in Österreich einen markanten Anstieg in der Nutzung dieser Weiterbildungsmöglichkeit, der auch deutlich über dem EU-Durchschnittswert lag. (Red.)

Betriebliche Weiterbildungsaktivitäten in Österreich und in Europa im Jahr 2020

Eine deskriptive Analyse auf Basis der CVTS6 Daten

Eduard Stöger

Einer der wichtigsten Bestandteile des lebenslangen Lernens ist die betriebliche Weiterbildung. Diese bietet Unternehmen die Chance, die Potenziale ihrer Belegschaft weiter zu entwickeln. Gleichzeitig ist sie aber auch eine wichtige Ressource für die Arbeitnehmer*innenschaft, um ihre Employability, also ihre Beschäftigungsfähigkeit, aufrechtzuerhalten bzw. weiter auszubauen. Allerdings wird an diese Form der Weiterbildung, so Jörg Markowitsch und Günter Hefler (2003), innerhalb oder außerhalb des Betriebs oftmals kaum gedacht. Dies charakterisiert deutlich, so die beiden Autoren weiter, den allgemeinen gesellschaftlichen Stellenwert, den betriebliche Weiterbildung in Österreich hat, und dieser prägt wiederum ihren politischen und den damit einhergehenden ökonomischen Stellenwert.

Dem in der derzeitigen Diskussion inflationär verwendeten Schlagwort „Fachkräftemangel“ könnte, als eine mögliche Antwort auf dieses Problem, mit einem Ausbau der betrieblichen Weiterbildung begegnet werden, allerdings hält eine rezente Studie über den Zusammenhang zwischen Personalmangel und Weiterbildungskursen fest, *„dass die Bedeutung der klassischen Weiterbildung (in Form von Schulungen und Kursen) möglicherweise als betriebliche Reaktion auf Fachkräftemangel überschätzt wird. Anderen Handlungsmöglichkeiten wie der intensiveren Auslastung des bestehenden Personals kommt hier womöglich eine höhere Bedeutung zu“* (Stöger/Peterbauer 2021, S. 7).

Die vorliegende deskriptive Analyse der betrieblichen Weiterbildung basiert auf Daten des CVTS (Continuing Vocational Training Survey), einer regelmäßig stattfindenden EU-weiten Erhebung, bei der standardisierte Bildungsindikatoren für den Unternehmenssektor erhoben werden. Die CVTS-Stichprobe umfasst Unternehmen mit mindestens zehn Beschäftigten des Produktions- und Dienstleistungsbereichs. Die in diesem Beitrag dargestellten Ergebnisse basieren einerseits auf Daten des CVTS5, der 2016 durchgeführt wurde (Bezugsjahr 2015) und mit dem Daten für rund 1.900 Unternehmen vorliegen. Andererseits wurden die aktuellen CVTS6 Daten zur Berechnung herangezogen, die das Kalenderjahr

2020 als Berichtszeitraum abbilden und für die rund 2.600 Unternehmen befragt werden konnten. Die Grundgesamtheit an allen verfügbaren Unternehmen, welche die oben genannten Kriterien erfüllen, ist relativ stabil und beläuft sich auf rund 39.500 Unternehmen (vgl. Statistik Austria 2018, S. 20-23).

Letztgenannter Zeitraum ist von besonderer Bedeutung, da die Weiterbildungsaktivitäten der Unternehmen im Jahre 2020 unter Berücksichtigung der Corona-Pandemie zu interpretieren sind. Im März 2020 erklärte die WHO Covid 19 zur Pandemie, woraufhin die österreichische Regierung den ersten Lockdown festlegte, was zur Folge hatte, dass die Wohnung nur noch u.a. zum Arbeiten, für Besuche beim*bei der Arzt*Ärztin und für die Grundversorgung verlassen werden durfte. Insgesamt gab es 2020 drei österreichweite Lockdowns (März 2020, November 2020, Dezember 2020). Die Lockdowns und Maßnahmen zur Bekämpfung der Covid 19-Pandemie differierten sowohl innerhalb Österreichs je nach Bundesland als auch sehr stark innerhalb der EU Staaten. Generell war 2020 geprägt von Einschränkungen, welche Auswirkungen auf das öffentliche, private und berufliche Leben der Menschen hatten.

Für die dargestellten Ergebnisse sind vor allem die durch die Maßnahmen verminderte Geschäftstätigkeit und die Digitalisierung der Arbeitswelt bzw. der Umstieg vieler Unternehmen auf die alternative Arbeitsform Homeoffice von großer Bedeutung, da sich dadurch erhebliche Schwierigkeiten bei der Organisation und Durchführung von Weiterbildungskursen einstellten und diese somit auch die Weiterbildungslandschaft in den meisten Ländern deutlich beeinflusst haben dürften.

Ergebnisse

Im Folgenden wird Österreichs betriebliche Weiterbildung einem europäischen Zeitvergleich unterzogen. Dabei werden sechs zentrale Indikatoren für die CVTS-Erhebungen 2015 und 2020 über alle EU-Mitgliedsländer hinweg miteinander verglichen.

Eine erste Verortung der österreichischen betrieblichen Weiterbildung im europäischen Vergleich wurde bereits von Markowitsch und Hefler (2003)

auf Basis der CVTS2-Daten (Bezugsjahr 1999) durchgeführt. Ihre Conclusio zum Abschneiden der österreichischen Betriebe lautete damals: „Eine Gesamtansicht [...] zeigt, dass die betriebliche Weiterbildung in Österreich im Vergleich der alten EU 15 Staaten nur einen nachgeordneten Rang im letzten Drittel der Rangskala einnimmt. [...] Geben die Indikatoren zur Weiterbildungsbeteiligung österreichischer Unternehmen noch ein vergleichsweise positives Bild ab, in dem die Werte zumindest den EU 15 Durchschnitt übersteigen, sind es insbesondere Indikatoren zur Beteiligung, zum Stundenumfang und zu den Kosten, die belegen, dass die betriebliche Weiterbildung in Österreich im internationalen Vergleich einen beträchtlichen Entwicklungsrückstand aufweist“ (Markowitsch/Hefler 2003, S. 57).

Unternehmen mit Weiterbildungskursen im europäischen Zeitvergleich

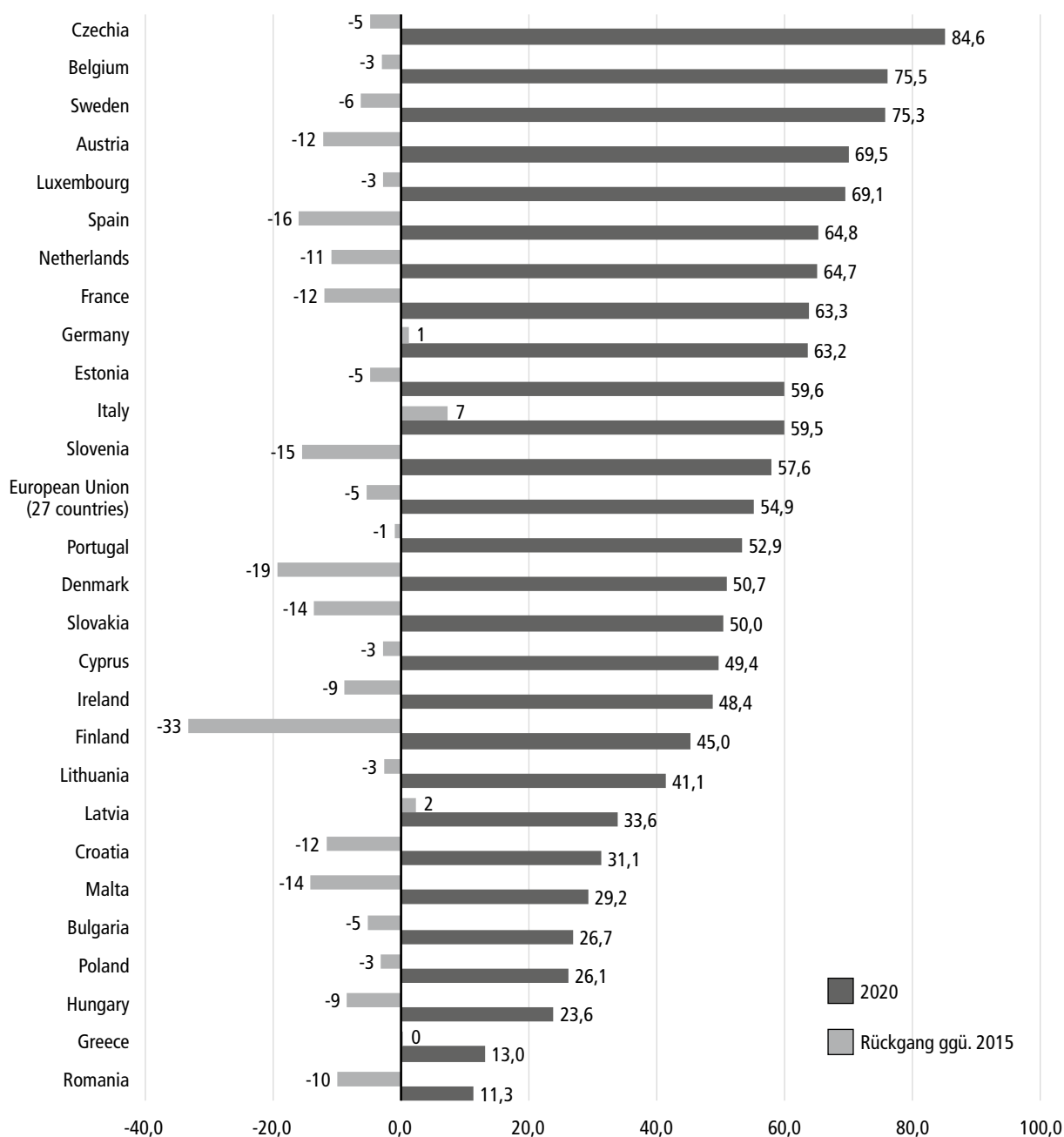
Der Anteil der Unternehmen mit zehn oder mehr Beschäftigten, die Weiterbildungskurse (extern oder intern) durchführen, an allen Unternehmen dieser Unternehmensgröße reicht 2020 von 11% in Rumänien bis zu 85% in Tschechien (siehe S. 41: Abb. 1).

Vor allem die skandinavischen Länder Norwegen und Schweden sowie die Benelux-Länder Belgien, Luxemburg und die Niederlande weisen einen hohen Anteil an Unternehmen auf, die ihren Mitarbeiter*innen Weiterbildungskurse anbieten.

Österreich befindet sich mit einem Anteilswert von knapp 70%, wie schon bei der Vorgängererhebung CVTS5, im vordersten Ranking innerhalb der EU-27-Staatengemeinschaft. Der EU-27-Durchschnittswert liegt für diesen Indikator bei rund 55%. Ein Blick auf den Zeitvergleich offenbart eine Abnahme auf der EU-27-Ebene von rund fünf Prozentpunkten, die, wie eingangs erwähnt, höchstwahrscheinlich auf die erschwerten Durchführungsbestimmungen von Kursen und Schulungen während der Corona-Pandemie zurückzuführen ist.

In Österreich ist der Rückgang mit einem Minus von rund 12 Prozentpunkten deutlicher als der EU-Durchschnitt. Nimmt man die mittelfristige Entwicklung seit 2005 (siehe Statistik Austria 2023) in

Abb. 1: Anteil der Unternehmen mit Weiterbildungskursen im europäischen Zeitvergleich – in Prozent



Quelle: EUROSTAT, Erhebung über betriebliche Bildung (CVTS6). Abfragestand am 31.10.2022. Der Prozentwert für 2020 wird einerseits durch einen dunkelgrauen Balken rechts der Mitte dargestellt; die Abnahme/Zunahme zwischen 2015 und 2020 wird durch einen hellgrauen Balken oberhalb des Werts für 2020 symbolisiert.

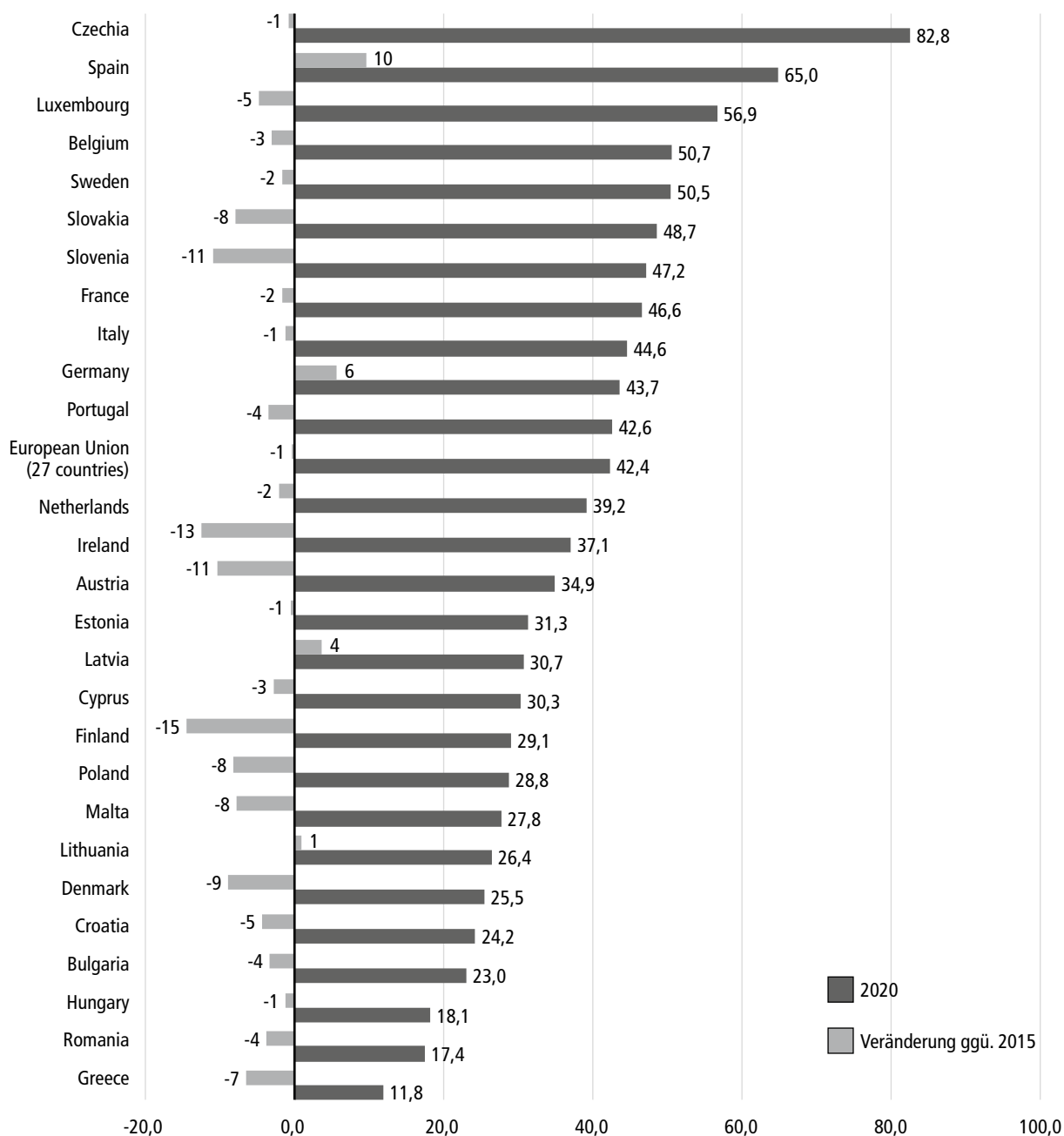
den Fokus, so ist festzuhalten, dass der kontinuierlich Aufwärtstrend in Österreich vorerst gestoppt wurde.

Unerwartet ist die Performance in den Ländern Italien, Lettland und Deutschland, denen im Krisenjahr 2020 eine, wenngleich geringe, Beteiligungszunahme auf Unternehmensebene bezüglich der Weiterbildungskurse gelungen ist.

Teilnahme an Weiterbildungskursen im europäischen Zeitvergleich

Ein anderer zentraler Indikator in der Analyse der betrieblichen Weiterbildung ist der Anteil der Kursteilnehmer*innen an allen Beschäftigten. Die Unterschiede zwischen den Ländern variieren ebenso stark wie beim vorigen Indikator (siehe

Abb. 2: Anteil der Kursteilnehmer*innen im Verhältnis zur Gesamtbeschäftigtenzahl der Unternehmen im europäischen Zeitvergleich – in Prozent



Quelle: EUROSTAT, Erhebung über betriebliche Bildung (CVTS6). Abfragestand am 31.10.2022.

Abb. 2): Die Teilnahmequote reicht von rund 80% in Tschechien bis hin zu 12% in Griechenland und 17% in Rumänien. Österreich liegt mit einem Anteil von rund 35% doch recht deutlich unter dem EU-27-Durchschnitt von rund 42%. Auffallend jedoch ist wiederum die Entwicklung gegenüber der Vorgängererhebung CVTS5, denn auf europäischer Ebene ist der Einbruch mit

einem Minus von 0,5 Prozentpunkten sehr gering, während Österreich, wie schon beim Indikator „Angebot von Weiterbildungskursen“, mit einem Rückgang von rund elf Prozentpunkten deutlich über dem EU-Durchschnitt liegt. Eine aufschlussreiche Einschätzung der Lage im europäischen Vergleich lässt sich aus dem Zusammenspiel der ersten beiden Indikatoren „Wie viele Unternehmen bieten

Kurse an“ und „Wie viele Beschäftigte des Unternehmens nehmen an Kursen teil“ gewinnen (siehe Markowitsch/Hefler 2003): Auffallend ist hierbei die sehr gute Performance der Länder Tschechien, Belgien und Schweden, die nicht nur auf der Angebotsseite, sondern auch auf der Zugangsseite (dem Anteil der teilnehmenden Beschäftigten in den Unternehmen) im europäischen Spitzenfeld zu finden sind, d.h., in diesen Länder kommen sehr viele Beschäftigte in den Genuss einer Weiterbildung in Kursform. In Österreich hingegen bieten zwar überdurchschnittlich viele Unternehmen Kurse an, aber beim Anteil an Kursteilnehmer*innen hinkt Österreich dem EU-Durchschnitt hinterher. Dieser Eindruck wird auch durch die Analyse der absoluten Zahl an Kursteilnehmer*innen untermauert, die für die Jahre 2015 bzw. 2020 in Österreich gemeldet wurden (siehe Statistik Austria 2018 u. 2023): Hier ist ein Rückgang von rund 970.000 auf 770.000 Kursbesucher*innen zu verzeichnen, was einer Abnahme von rund 20% entspricht.

Kursdauer pro Teilnehmer*in im europäischen Zeitvergleich

Ein weiterer wichtiger Indikator bei der Betrachtung der betrieblichen Weiterbildungsaktivitäten ist die Schulungsintensität, d.h. die Anzahl der Kursstunden, die entweder pro beschäftigter oder pro teilnehmender Person dargestellt werden kann. Die vorliegende Analyse basiert auf letzterer Darstellungsform (siehe S. 44: Abb. 3).

Bei diesem Indikator sind die Niederlande, Rumänien, Ungarn und Irland in der Spitzengruppe zu finden, denn die Schulungsintensität in diesen Ländern überstieg die 30-Stundengrenze pro Kursteilnehmer*in. Die Niederlande und Ungarn vermochten ihre Schulungsintensität auszubauen, was dadurch zu erklären ist, dass dieser Indikator das Verhältnis der Gesamtzahl an Schulungsstunden zur Zahl der Schulungsteilnehmer*innen misst. Wenn nun der Umfang an allen Kursstunden im ersten Coronajahr weniger stark gesunken ist als die Gesamtzahl der Kurspersonen, kann dies in einem Land zu einer Zunahme bei diesem Indikator führen.

Am unteren Ende der Skala finden sich Spanien, Tschechien und Lettland mit einer Schulungsdauer

von rund zehn Stunden pro teilnehmender Person. Die Performance der tschechischen Unternehmen in den drei Indikatoren verweist auf eine sehr gute Angebots- und Zugangsstruktur der Beschäftigten zu Kursen und Schulungen, allerdings verteilt sich dieses Angebot auf so viele Personen, dass die Schulungsintensität für die einzelnen Teilnehmer*innen begrenzt ist. Der EU-Durchschnitt liegt bei 22,6 Stunden pro teilnehmender Person, wobei sich dieser Umfang im ersten Coronajahr gegenüber der Vorgängererhebung im Jahr 2015 nur um eine Kursstunde verringert hat.

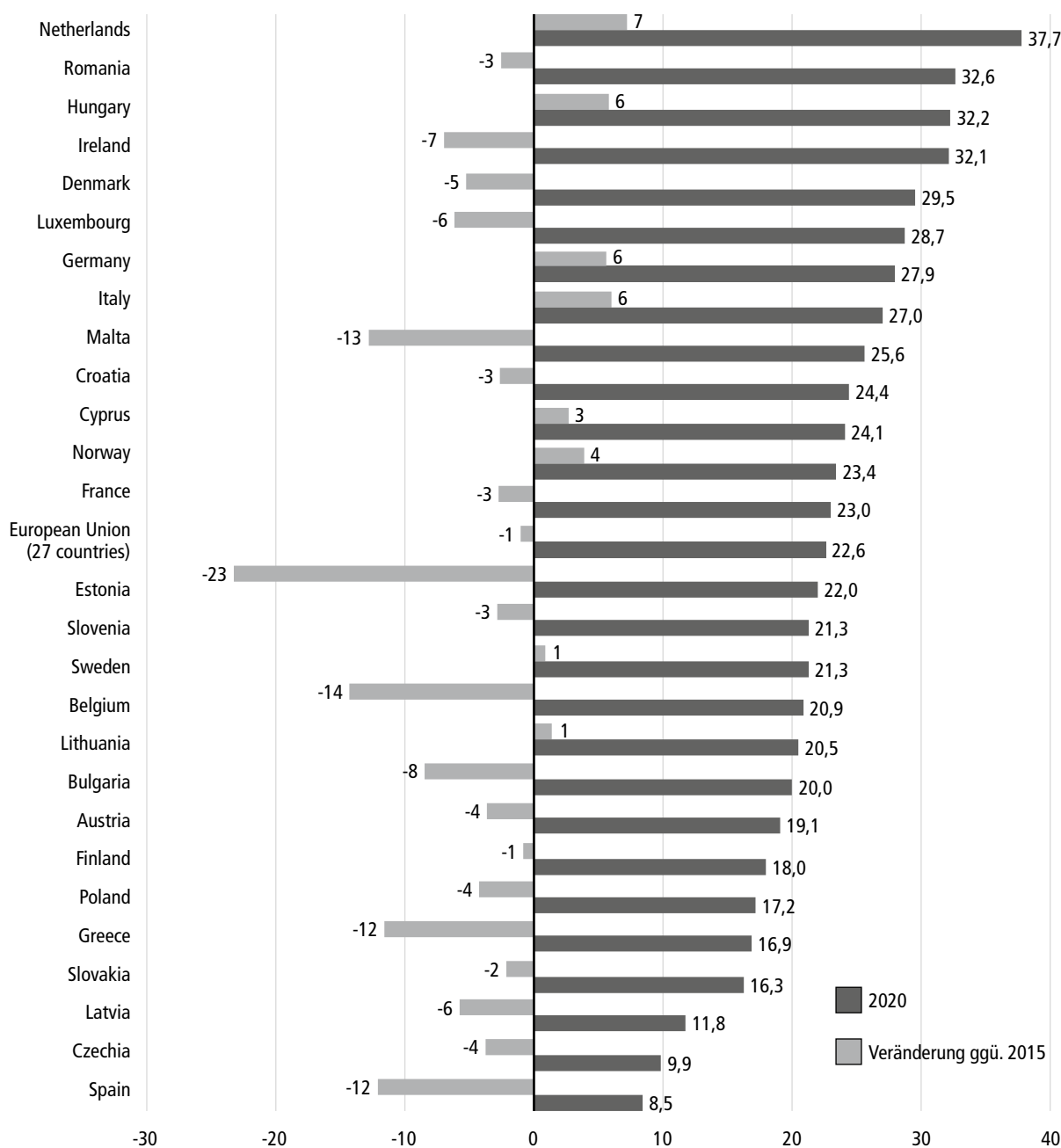
Österreich liegt mit einer Schulungsdauer von 19,1 Stunden geringfügig unter dem EU-Durchschnitt, allerdings fällt der Rückgang gegenüber 2015 um vier Kursstunden wieder deutlicher aus als in vielen anderen EU-Ländern.

Auch bei diesem Indikator lohnt ein Blick auf die absolute Zahl an Weiterbildungsstunden, die österreichische Beschäftigte in Kursen und Schulungen verbracht haben: Der Umfang an Kursstunden belief sich im Jahr 2020 auf 14,7 Mio. Stunden; 2015 lag dieser Wert noch bei rund 22 Mio. Stunden (siehe Statistik Austria 2018 u. 2023). Der Rückgang beträgt somit rund 30%, wodurch sich der Rückgang bei diesem Indikator gut nachvollziehen lässt, denn die Abnahme der Gesamtzahl an Kursteilnehmer*innen betrug zwischen 2015 und 2020 „nur“ 20% (siehe oben).

Teilnahme an Tagungen, Konferenzen und Fachmessen im europäischen Zeitvergleich

Ein anderer wichtiger Typ betrieblicher Weiterbildung stellt der Besuch von Tagungen, Konferenzen, Fachmessen und ähnlichen Veranstaltungen dar. Diese Weiterbildungsform zählt traditionell zu den Eckpfeilern österreichischer Unternehmenspolitik: Rund zwei Drittel der Unternehmen in Österreich nutzten diese Form der Weiterbildung in den Jahren 2005, 2010 und 2015 (siehe Statistik Austria 2023). Mit einer solch hohen Beteiligungsquote waren Österreichs Betriebe immer Spitzenreiter innerhalb der Europäischen Union; der EU-Durchschnitt lag hier jeweils bei rund 35%.

Abb. 3: Kursdauer pro Teilnehmer*in im europäischen Zeitvergleich – in Kursstunden



Quelle: EUROSTAT, Erhebung über betriebliche Bildung (CVTS6). Abfragestand am 31.10.2022.

Wie in Abb. 4 (S.45) dargestellt, waren die Auswirkungen der Corona-Pandemie für Österreichs Betriebe im Hinblick auf den Besuch von Tagungen und Konferenzen besonders dramatisch: Nur mehr rund 42% der Unternehmen waren im Angesicht von Lockdowns und anderen Beschränkungen in der Lage, ihre Mitarbeiter*innen zu solchen Veranstaltungen zu schicken. Der Rückgang um 24 Prozentpunkte gegenüber der Vorgängererhebung 2015 ist

der größte innerhalb der EU. Der EU-Durchschnitt liegt bei diesem Indikator bei rund 30% und bedeutet einen Rückgang von rund acht Prozentpunkten gegenüber 2015.

An der Spitze der Skala liegen Deutschland (50%), die Niederlande (46%) und Schweden (45%), während Griechenland und Rumänien mit jeweils 5% Unternehmensbeteiligung das Schlusslicht bilden.

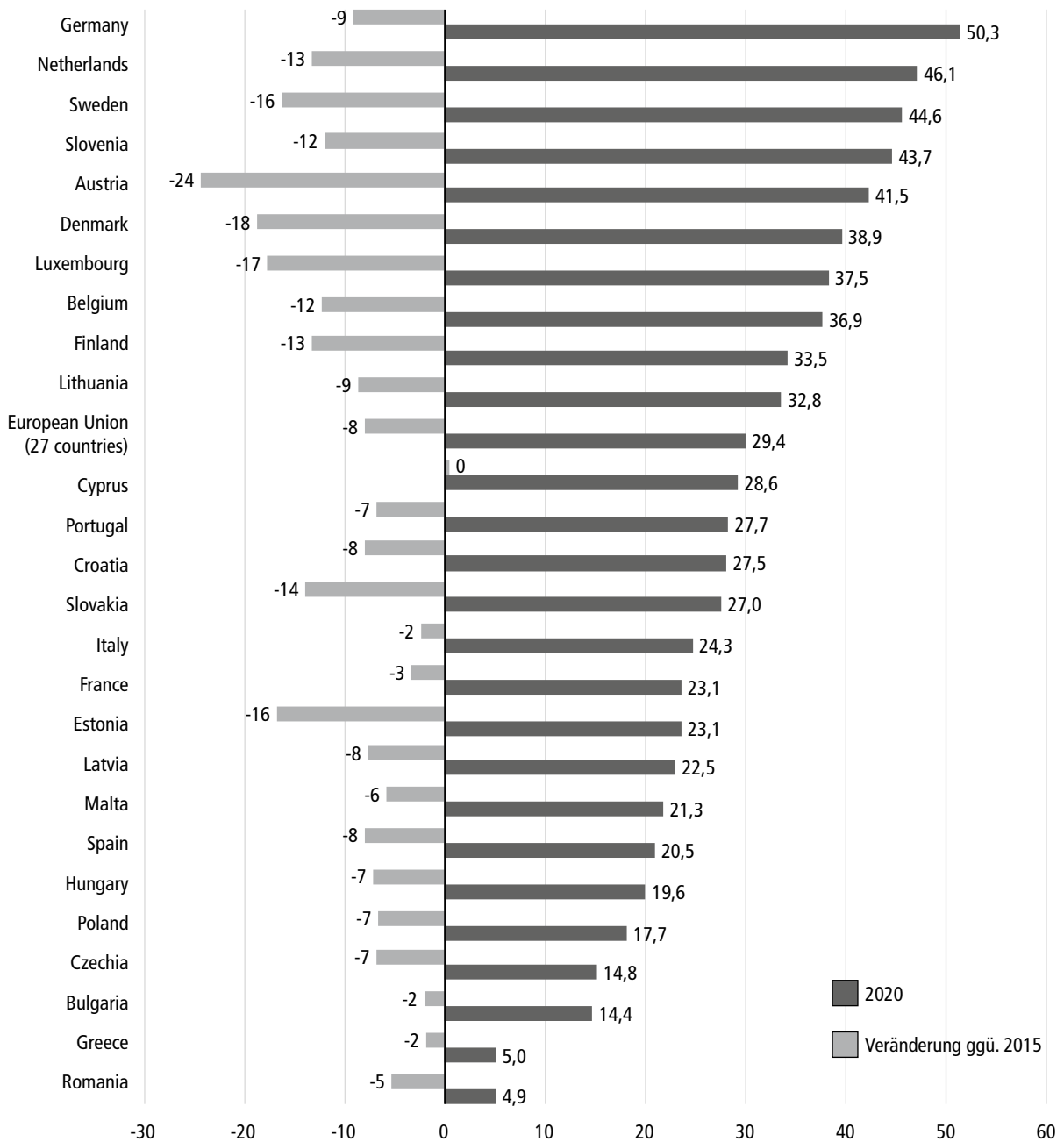
Selbstgesteuertes Lernen im europäischen Zeitvergleich

Im Rahmen des CVTS6 wurden – neben den klassischen Kursen und Schulungen – auch andere Formen betrieblicher Weiterbildung erhoben, wobei eine Art der Weiterbildung aufgrund ihrer Charakteristik eine besondere Lernoption gerade unter schwierigen Rahmenbedingungen (wie z.B. der Corona-Pandemie)

darstellte: Selbstgesteuertes Lernen bzw. E-Learning, welches durch offene Kurse oder Fernkurse mithilfe von Video-, Audio-, Computernutzung – einschließlich des Internets – stattfinden kann.

Diese Lernform hat, wie in Abb. 5 (S. 46) dargestellt, erwartungsgemäß in nahezu allen Ländern zugenommen. In der Spitzengruppe finden sich Schweden (56%), die Niederlande (48%) und Irland

Abb. 4: Unternehmensbeteiligung an Tagungen, Konferenzen, Fachmessen im europäischen Zeitvergleich – in Prozent



Quelle: EUROSTAT, Erhebung über betriebliche Bildung (CVTS6). Abfragestand am 31.10.2022.

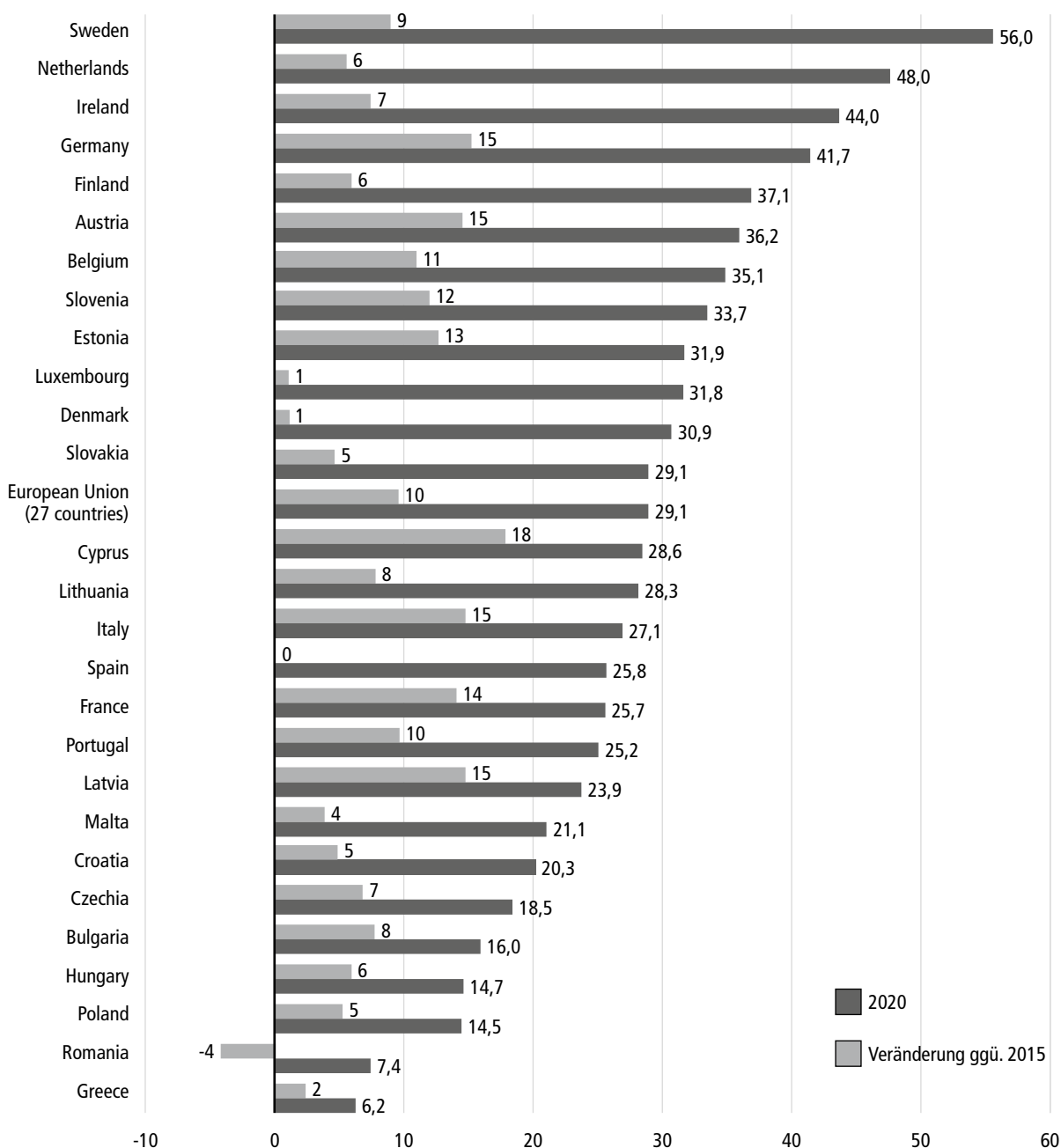
(44%). Österreich erreicht mit einer Unternehmensbeteiligung von 36% ebenfalls einen Platz im oberen Drittel, wobei die verhältnismäßig starke Zunahme um rund 15 Prozentpunkte gegenüber 2015 besonders hervorzuheben ist. Der EU-Durchschnitt liegt bei 29% und die Zunahme von rund zehn Prozentpunkten verweist auf die gestiegene Bedeutung dieses Indikators. Schlusslichter bei diesem Merkmal sind die Länder Rumänien (7%) und Griechenland (6%),

wobei für Rumänien sogar ein Rückgang von rund vier Prozentpunkten zu verzeichnen ist.

Überprüfung der Ergebnisse von betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen

Zum Abschluss dieses Beitrags wird ein Blick auf einen Indikator geworfen, dem in der Weiterbildungs-

Abb. 5: Anteil der Unternehmen mit selbstgesteuertem Lernen/E-Learning im europäischen Zeitvergleich – in Prozent



Quelle: EUROSTAT, Erhebung über betriebliche Bildung (CVTS6). Abfragestand am 31.10.2022.

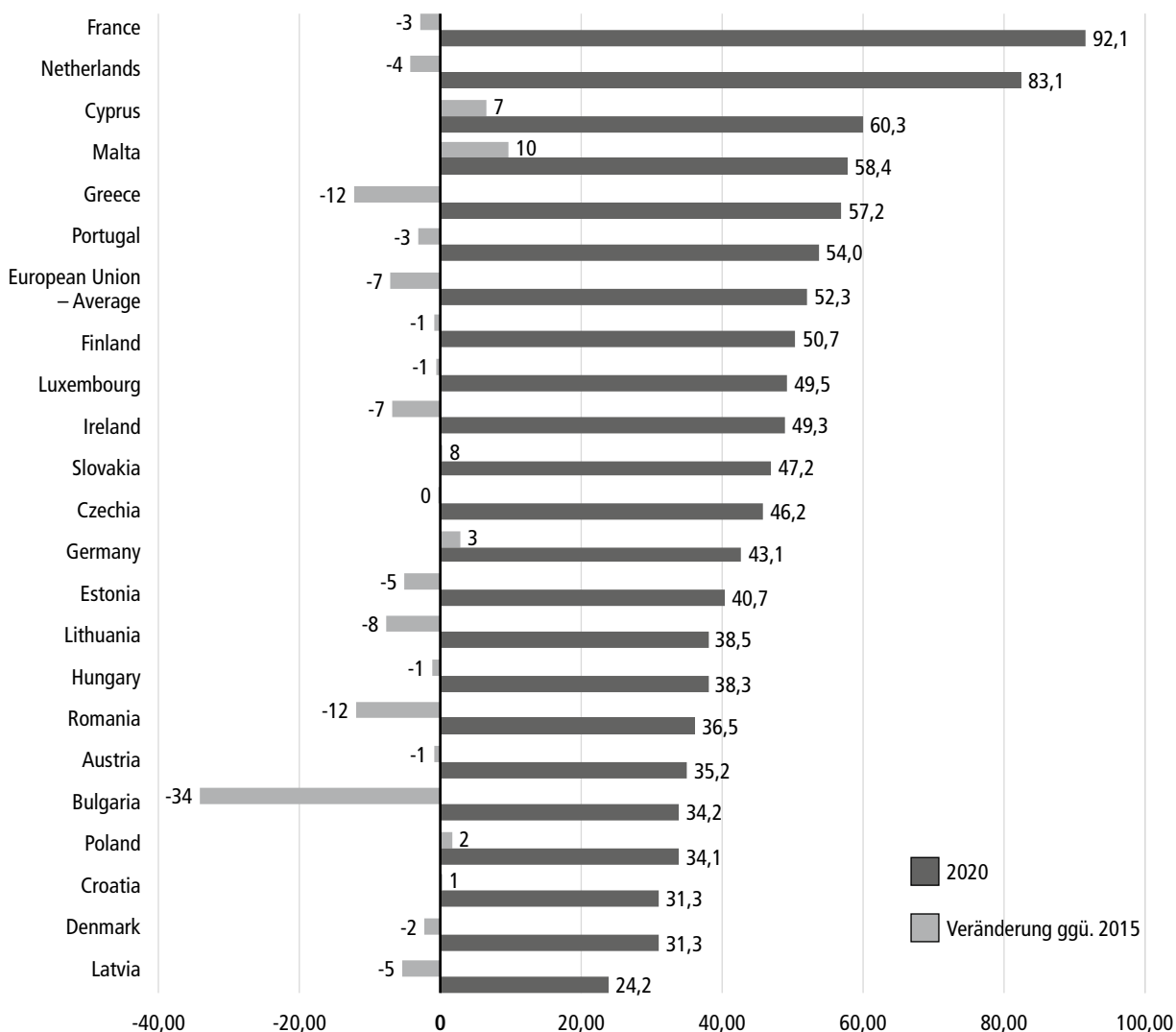
forschung wenig Beachtung geschenkt wird: die Überprüfung der Ergebnisse von betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen. Art und Weise solcher Überprüfungen variieren natürlich stark und bergen als nachträgliche Output-Kontrolle verschiedenste Vor- und Nachteile. Zum besseren Verständnis sollen die im Rahmen der kontinuierlich stattfindenden CVTS-Erhebungen abgefragten betrieblichen Überprüfungsformen hier vorgestellt werden:

- Zeugnis/Zertifikat
- Zufriedenheitsbefragung
- Überprüfung der individuellen beruflichen Leistung bzw. der beruflichen Weiterentwicklung im Hinblick auf die Weiterbildungsziele

- Auswirkungen der Schulungsmaßnahmen auf die Leistung auf Abteilungs- oder Unternehmensebene

Die folgende Auswertung rückt nicht einzelne Überprüfungsformen in den Fokus der Analyse, vielmehr steht hier die allgemeine Unternehmensbeteiligung bezüglich der Überprüfung mancher, aber nicht aller gesetzter Weiterbildungsmaßnahmen im Mittelpunkt (siehe Abb. 6). Die Ergebnisse weisen hier eine sehr große Bandbreite auf: In Frankreich wird Qualitätssicherung in punkto Weiterbildungsmaßnahmen sehr großgeschrieben, denn neun von zehn Unternehmen überprüfen Teile ihrer Bildungsaktivitäten. Der EU-Durchschnitt liegt bei einem Unternehmensanteil von

Abb. 6: Anteil der Unternehmen, die die Ergebnisse ihrer betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen überprüfen – in Prozent



Quelle: EUROSTAT, Erhebung über betriebliche Bildung (CVTS6). Abfragestand am 31.10.2022.

rund 52%, wobei auch auffällt, dass dieser Indikator, im Unterschied zu den anderen Merkmalen, in den meisten Ländern gegenüber der Vorgängererhebung 2015 relativ stabil geblieben ist. Österreichs Betriebe legten vergleichsweise wenig Augenmerk auf diese Art der Qualitätssicherung, denn nur rund jedes dritte Unternehmen (35,2%) überprüft die Ergebnisse zumindest mancher seiner betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen. Dieser Wert hat sich gegenüber 2015 auch kaum verändert.

Zusammenfassung der Ergebnisse aus österreichischer Perspektive

Eine abschließende Beurteilung der Performance der österreichischen Betriebe hinsichtlich Angebot und Durchführung von zentralen Weiterbildungsaktivitäten zeigt ein ambivalentes Ergebnis. Österreichs Unternehmen können auf eine sehr hohe Angebotsdichte in der Durchführung von Weiterbildungskursen verweisen. Ebenso ist die betriebliche Unterstützung bei der Teilnahme an Tagungen, Konferenzen und Fachmessen auf der einen Seite und in Hinblick auf selbstgesteuertes Lernen/E-Learning auf der anderen Seite im europäischen Kontext vergleichsweise hoch. Beim Zugang zu den Kursen und in der Dauer der Schulungen pro Teilnehmer*in liegen die österreichischen Betriebe

jedoch nur im unteren Mittelfeld oder mit anderen Worten: Obwohl viele Unternehmen Weiterbildung anbieten, kommt diese vergleichsweise wenigen Beschäftigten und in geringem Umfang zugute. Die Qualitätssicherung der betrieblichen Weiterbildung in Form unterschiedlichster Überprüfungsmaßnahmen der Ergebnisse spielt in Österreich nur eine nachgeordnete Rolle. Der Blick auf die zeitliche Entwicklung in Bezug auf die betriebliche Weiterbildung führt zu folgendem Resümee: Jener positive Trend, der sich im Laufe der Erhebungen 1999 (CVTS2), 2005 (CVTS3), 2010 (CVTS4) und 2015 (CVTS5) in einigen wichtigen Indikatoren feststellen lässt – beispielsweise am Anteil an weiterbildungsaktiven Unternehmen, am Anteil an kursteilnehmenden Personen oder an der Unternehmensbeteiligung an Tagungen und Konferenzen (siehe Statistik Austria 2018 u. 2023) – wurde gestoppt und der Rückgang zwischen 2015 und 2020 lag in Österreich bei vielen Weiterbildungsaktivitäten markant über dem EU-Durchschnitt. Über den genauen Einfluss der Corona-Pandemie auf die Verringerung der betrieblichen Weiterbildung liegen keine präzisen Daten vor. Es kann aber festgehalten werden, dass eine Mischung aus pandemiebedingten Kontaktbeschränkungen, verringerter Geschäftstätigkeit und wirtschaftlicher Unsicherheiten viele betrieblichen Weiterbildungsaktivitäten in Österreich im Jahr 2020 deutlich hat sinken lassen.

Literatur

- Behringer, Friederike (2011):** Betriebliche Weiterbildung in Europa. In: Wirtschaftsdienst 91 (Suppl 1), S. 15-19. Online: <https://doi.org/10.1007/s10273-011-1178-x> [2024-02-01].
- Markowitsch, Jörg/Hefler, Günter (2003):** Weiterbildung in Österreich im europäischen Vergleich 1. Ergebnisse und Analysen der 2. Europäischen Erhebung zur betrieblichen Weiterbildung (CVTS II). In: Materialien zur Erwachsenenbildung Nr. 1/2003. Online: https://ams-forschungsnetzwerk.at/downloadpub/markowitsch_hefler_2005_buch_3s.pdf [2024-02-01].
- OECD (2021):** Training in Enterprises: New Evidence from 100 Case Studies, Getting Skills Right, OECD Publishing, Paris. Online: <https://doi.org/10.1787/7d63d210-en> [2024-02-01].
- Statistik Austria (2008):** Betriebliche Weiterbildung 2005. Wien: Statistik Austria. Online: https://www.statistik.at/fileadmin/publications/Betriebliche_Weiterbildung_2005.pdf [2024-02-01].
- Statistik Austria (2013):** Betriebliche Weiterbildung 2010. Wien: Statistik Austria. Online: https://www.statistik.at/fileadmin/publications/Betriebliche_Weiterbildung_2010.pdf [2024-02-01].
- Statistik Austria (2018):** Betriebliche Weiterbildung 2015. Wien: Statistik Austria. Online: https://www.statistik.at/fileadmin/publications/Betriebliche_Weiterbildung_2015.pdf [2024-02-01].

Statistik Austria (2023): Betriebliche Weiterbildung 2020. Wien: Statistik Austria. Online: https://www.statistik.at/fileadmin/publications/Betriebliche-Weiterbildung-2020_Web-Barrierefrei.pdf [2024-02-01].

Stöger, Eduard/Peterbauer, Jakob (2021): Der Zusammenhang zwischen Personalmangel und betrieblicher Weiterbildung. Eine multivariate Analyse auf Basis der CVTS5-Daten. Wien: Arbeiterkammer Wien/Statistik Austria. Online: <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/84794> [2024-02-01].



Foto: Privat

Dr. Eduard Stöger

eduard.stoeger@statistik.gv.at
+43 (0)1 71128-8290

Eduard Stöger ist Projektleiter in der Abteilung Arbeitsmarkt und Bildung der Statistik Austria. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind der Auf- und Ausbau von Schlüsselkompetenzen, die Berufsbildung im internationalen Vergleich mit Schwerpunkt Lehrlingsausbildung und der Zusammenhang betrieblicher Weiterbildung und Personalmangel. Zudem ist er für das nationale Projektmanagement von PIAAC und CVTS in Österreich verantwortlich.

Continuing Vocational Training in Austria and Europe in 2020

A descriptive analysis based on CVTS6 data

Abstract

The focus of this article is a descriptive analysis of continuing vocational training in 2020, a time that was characterized by lockdown and other measures to combat the COVID-19 pandemic. The database used for the study is CVTS6, a survey of enterprises throughout the EU that takes place every five years. The analysis is based on information from the employer's perspective. At the heart of the descriptive analysis is continuing vocational training for Austrian enterprises as compared to other EU member states. The article also sheds light on developments since the prior CVTS5 survey, which contains data from 2015. The findings show that pandemic-related contact restrictions, reduced business activity and economic uncertainty led to a decrease in continuing vocational training measures in Austria in 2020 that is greater than in many other EU countries. Though Austria remains at the top of the European field with regard to several indicators, the positive upwards trend detected in recent years does not appear to be continuing. The author identifies the increased focus on self-regulated learning and elearning as forms of advanced training over the course of pandemic year 2020 as a positive development. There was a marked increase well above the EU average in the use of this continuing vocational training option. (Ed.)

Finanzierung und Beteiligung in der Erwachsenen- und Weiterbildung 2009 bis 2018

Österreich im Vergleich

Lorenz Lassnigg, Isabella Juen und Stefan Vogtenhuber

Zitation Lassnigg, Lorenz/Juen, Isabella/Vogtenhuber, Stefan (2024): Finanzierung und Beteiligung in der Erwachsenen- und Weiterbildung 2009 bis 2018. Österreich im Vergleich. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 51, 2024. Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-51>.

Schlagworte: Weiterbildung, Erwachsenenbildung, Finanzierung, Beteiligung



Abstract

Der Beitrag analysiert die Positionierung der beruflichen Weiterbildung in der Gesamtstruktur der österreichischen Erwachsenenbildung und nimmt internationale Vergleiche vor. Im Fokus steht, wie die Finanzierungshöhe und -quellen mit dem Umfang und der Intensität der Beteiligung sowie mit den zugrundeliegenden Motivationen der Teilnehmenden und den Hindernissen seitens der Unternehmen zusammenhängen. Zu den aus diesem Vergleich abgeleiteten Besonderheiten Österreichs zählt laut den Autor*innen eine Ausgabenstruktur mit besonders niedrigen staatlichen und besonders hohen Arbeitsmarktpolitik (AMP)-Ausbildungsausgaben (öffentlich) und besonders hohen Bevölkerungs- und niedrigen Unternehmensausgaben (privat). Zudem zeigt sich gegenüber den anderen Ländern eine Stagnation der niedrigen Staats- und hohen AMP-Ausbildungsausgaben sowie ein Zuwachs der bereits hohen Bevölkerungsausgaben. Weiters ergibt sich hinsichtlich soziodemografischer Merkmale eine ambivalente Kombination des „Matthäus-Prinzips“ (Wer hat, dem wird gegeben) mit kompensatorischen arbeitsmarktpolitischen Förderungen (Miteinbeziehung arbeitsloser und nicht-erwerbstätiger Teilnehmender), die in den Vergleichsländern nicht im gleichen Maß sichtbar ist. Die Autor*innen verweisen darauf, dass die LLL:2020-Strategie, die im Untersuchungszeitraum umgesetzt wurde, keine der beschriebenen Besonderheiten anstrebte. Sie fragen daher, wie die Ergebnisse bewertet werden können und wie damit politisch umzugehen ist. (Red.)

Finanzierung und Beteiligung in der Erwachsenen- und Weiterbildung 2009 bis 2018

Österreich im Vergleich

Lorenz Lassnigg, Isabella Juen und Stefan Vogtenhuber

Die vorliegenden Analysen geben Auskunft über viele Aspekte der Positionierung der beruflichen Weiterbildung in der Gesamtstruktur der Erwachsenenbildung in Österreich. Sie gründen sich auf einem 2021 publizierten IHS-Forschungsbericht (siehe Vogtenhuber/Juen/Lassnigg 2021).

Drei analytische Dimensionen werden im Zuge der vergleichenden Analyse in Beziehung gesetzt: 1) Ausmaß und Quellen der Finanzierung (Staat, AMS, Unternehmen, Bevölkerung), 2) Umfang und Intensität der Beteiligung (Quoten, Ausgaben, Stunden, formal/non-formal; beruflich/nicht-beruflich), 3) Motivationen/Hindernisse (Motive der Teilnehmer*innen, Hindernisse der Unternehmen). Dabei können eine Reihe von Besonderheiten Österreichs (AUT) im Vergleich zu Schweden (SWE), Finnland (FIN), Deutschland (DEU) und Schottland/GBR (SCO/GBR) identifiziert werden, die an sich keine Bewertung ausdrücken, die aber für die Politik und Praxis von großer Bedeutung sind. Denn: Findet man diese Besonderheiten gut/akzeptabel oder will man sie verändern?

Ausgabenhöhe und Struktur

Der Ländervergleich erfolgte aufgrund von kaufkraft-standardisierten Pro-Kopf-Ausgaben

(= Kaufkraftstandards, kurz KKS¹), die aus den verfügbaren vergleichenden Daten-Basen geschätzt wurden. Es waren öffentliche Quellen für Staat und AMS, der Continuing Vocational Training Survey (CVTS) für Unternehmensausgaben, der Adult Education Survey (AES) für individuelle Ausgaben der Bevölkerung.

Ausgaben und Querschnitt der Finanzierungsquellen 2018

Insgesamt liegen im Durchschnitt über die ausgewählten Länder (AUT, SWE, FIN, DEU, SCO/GBR) die Ausgaben pro-Kopf für Erwachsenenbildung/Weiterbildung (kurz EB/WB) bei 491 KKS. Die privaten Ausgaben liegen in Summe bei etwas über der Hälfte (57%), davon haben die Unternehmensausgaben den größten Anteil mit 35%; die individuellen Beiträge der Bevölkerung liegen bei 22%. Im öffentlichen Bereich betragen die direkten staatlichen Ausgaben über alle Vergleichsländer mit 31% deutlich mehr

¹ Mehr zum Kaufkraftstandard (KKS) unter: [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Glossary:Purchasing_power_standard_\(PPS\)/de](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Glossary:Purchasing_power_standard_(PPS)/de).

als die Ausgaben für die aktive Arbeitsmarktpolitik von 11% – der Staatsanteil liegt also leicht unter dem Unternehmensanteil.

Im Ländervergleich ist die Spanne der Gesamtausgaben zwischen dem Maximum (SWE: 569 KKS) und dem Minimum (SCO/GBR: 335 KKS) sehr hoch und macht mit 234 KKS fast die Hälfte des Länderdurchschnitts aus. Neben Schweden tätigen Deutschland und Österreich überdurchschnittliche Ausgaben, Finnland und Schottland/GBR liegen unter dem Durchschnitt.

Der auffälligste Befund der Verteilung der Quellen ist die Diversität: Keines der ausgewählten Länder ist in der Grundstruktur einem anderen direkt ähnlich; nach den einzelnen Quellen ist die Diversität am höchsten bei den direkten Staatsausgaben (Spanne zwischen 9% in AUT und 50% in SCO/GBR), bei den anderen Quellen sind die Unterschiede geringer (mit einer Spanne zwischen 18 und 28 Prozentpunkten, kurz PP) (siehe Abb. 1). Die Ausgabenstruktur Finnlands und Deutschlands entspricht am ehesten dem Länderdurchschnitt, die österreichische Struktur weicht hingegen am stärksten ab, und zwar innerhalb der öffentlichen Ausgaben mit besonders niedrigen staatlichen und besonders hohen AMP-Ausbildungsausgaben und innerhalb der privaten Ausgaben mit hohen Bevölkerungs- und niedrigen Unternehmensausgaben. Diese Struktur ist eine erste Besonderheit Österreichs.

Veränderung der EB/WB-pro-Kopf-Ausgaben 2009 bis 2018

Insgesamt sind in den ausgewählten Ländern die EB/WB-pro-Kopf-Ausgaben gestiegen (um 7% von 457 auf 490 KKS). Die Steigerung liegt zwischen +1% in Schottland/GBR und +25% in Finnland, nur in Österreich sind die Ausgaben stagniert: Damit ist Österreich gegenüber der letzten Auswertung 2009 vom Spitzenplatz auf den 3. Platz zurückgefallen, aber immer noch unter den drei Ländern mit überdurchschnittlichen Ausgaben verblieben. Der Abstand vom Länderdurchschnitt hat sich von +20% auf +10% halbiert; diese Stagnation ist eine zweite Besonderheit Österreichs.

Die Verteilung der Ausgabenkomponenten hat sich sehr leicht zugunsten der öffentlichen Ausgaben

verschoben, innerhalb der öffentlichen Ausgaben hat es eine Verschiebung von AMP-Ausbildungsausgaben zu den staatlichen Ausgaben gegeben.

Die privaten Ausgaben überwiegen aber trotz der Verschiebung zu den öffentlichen immer noch leicht, und innerhalb der privaten Ausgaben hat es eine Verschiebung von den Unternehmen zur Bevölkerung gegeben. Trotz dieser Verschiebung sind im Durchschnitt die Ausgaben der Unternehmen noch höher als die der Bevölkerung (35% vs. 22%). Dies gilt aber nicht mehr wie 2009 für alle Länder, sondern in Österreich hat sich (wie auch in Schottland/GBR) das Verhältnis zu einem größeren Anteil der Bevölkerung verschoben; diese Verschiebung ist eine dritte Besonderheit Österreichs (siehe Abb. 2 untere Hälfte).

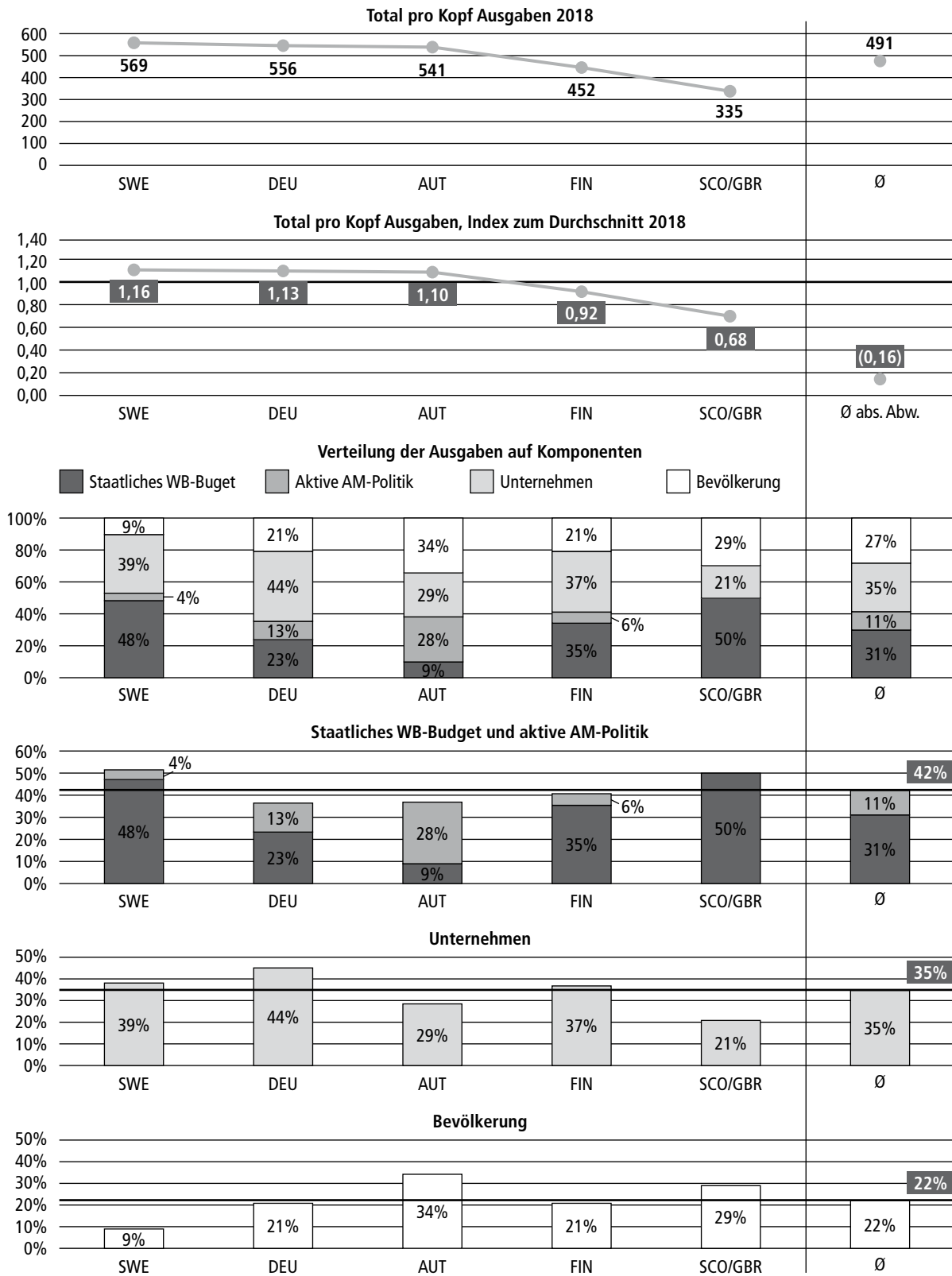
Im Zeitverlauf haben die Unterschiede zwischen den Ländern bei den beiden privaten Ausgaben-Komponenten zugenommen, und bei den öffentlichen Ausgaben-Komponenten (Staat und AMP) haben die Unterschiede abgenommen. So hat sich insgesamt der Grad der Diversität bei den Ausgabenkomponenten etwas angeglichen.

Österreich gehört mit Finnland und Schottland/GBR zu den drei Ländern mit den stärksten Verschiebungen der Anteile, v.a. von den Unternehmen zur Bevölkerung. Folgende deutliche Verschiebungen der einzelnen Quellen werden als Tendenzen beobachtbar:

1. Zuwachs der staatlichen Ausgaben
2. Rückgang der Unternehmensausgaben
3. Zuwachs der Bevölkerungsausgaben
4. (leichter) Rückgang bei AMS-Ausgaben

Die Verschiebungen in Österreich verlaufen abweichend oder entgegen diesen Haupttendenzen: Die staatlichen Ausgaben haben nicht nennenswert zugenommen, obwohl sie gering sind, die AMP-Ausbildungsausgaben sind (fast) stabil hoch wie in keinem anderen Land und der Zuwachs der Bevölkerungsausgaben von einem bereits sehr hohen Niveau ist auch eine Ausnahme (lediglich der deutliche Rückgang der Unternehmensausgaben hat in der Mehrzahl der Vergleichsländer stattgefunden). Diese insgesamt abweichende Veränderung der Ausgabenstruktur ist eine vierte Besonderheit Österreichs.

Abb. 1: Ausgaben für EB/WB pro Kopf (25- bis 64-jährige Bevölkerung) in Kaufkraftstandards (KKS), 2018



Anm.: Basisjahr des Vergleichs: 2018, kaufkraftstandardisiert anhand der Kaufkraftparitäten der volkswirtschaftlichen Gesamtrechnung (gemäß ESVG 2010 auf Basis des Bruttoinlandsprodukts); Ø abs. Abw. = Vergleichswert absolute Abweichungen im Durchschnitt aller Länder vom Länderdurchschnitt; Prozentsatz fett = durchschnittlicher Anteil der Quellen.

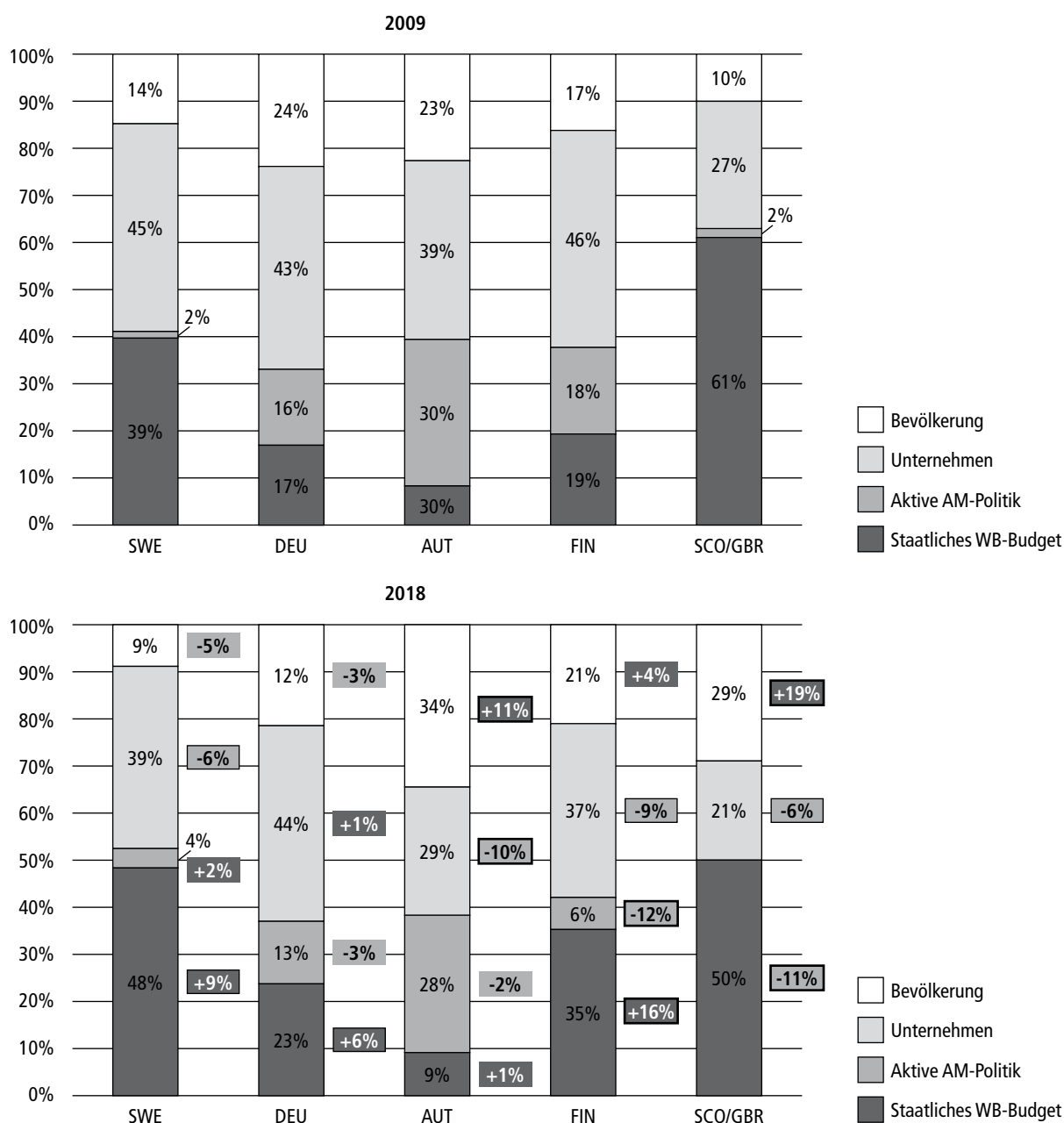
Quellen: Rechnungsabschlüsse der Gebietskörperschaften, Erhebungen in den Vergleichsländern, OECD, Eurostat. Berechnungen: IHS

Die unterschiedlichen Konfigurationen der Finanzquellen und die unterschiedlichen Veränderungen ihrer Anteile können auf die Korrelationen mit den Gesamtausgaben überprüft werden.

Die nähere Analyse dieser Zusammenhänge ergibt ein Bild, demzufolge die Merkmale der österreichischen Struktur (mit der niedrigen Staatskomponente und

der hohen AMP- und Bevölkerungskomponente) durchwegs dämpfend auf die EB/WB-Gesamtausgaben und ihre Steigerung wirken (die direkten staatlichen Ausgaben und die Unternehmensausgaben haben insg. über die Vergleichsländer eher positive Korrelationen mit den Gesamtausgaben und ihrer Entwicklung); die Stagnation der Gesamtausgaben in Österreich entspricht diesem Bild.

Abb. 2: Ausgabenstruktur nach Komponenten 2009 und 2018



Anm.: dicke Kästchen Verschiebung um 10PP und mehr, dünne Kästchen Verschiebung um 5- bis unter 10PP; hellgraue Kästchen Zuwachs, dunkelgraue Kästchen Verringerung.

Quelle: Berechnungen: IHS

Strukturen der Beteiligung an EB/WB in den Vergleichsländern

Als zweite analytische Dimension wird die Beteiligung an EB/WB in den Vergleichsländern skizziert. Die Beteiligung wird mittels Indikatoren aus zwei Datensätzen erfasst: dem Labour Force Survey (LFS) über die Teilnahme in den letzten 4 Wochen vor der Befragung, verfügbar längerfristig jährlich, und dem Adult Education Survey (AES) über die Teilnahme in den letzten 12 Monaten, verfügbar für drei Zeitpunkte (2007, 2011, 2016). Für den Vergleich der Beteiligung müssen die Informationen aus dem AES (12 Monate) herangezogen werden, die zwei Dimensionen betreffen: 1) Merkmale der Beteiligung (Beteiligungsquoten in formaler und nicht-formaler EB/WB und Intensität der Beteiligung nach Teilnahmestunden und eigenen Ausgaben-pro-Teilnehmer*in), 2) grob kategorisierte soziodemografische Merkmale (Geschlecht, Alter, Bildungsstand, Erwerbsstatus, Beruf).

Soziodemografische Merkmale im „Durchschnittsprofil“ über die Vergleichsländer und Länderprofile der Beteiligung

Zu den Merkmalen der Beteiligung ist festzuhalten, dass der Grad der Einbeziehung der Bevölkerung in die EB/WB (Beteiligungsquoten) mit der Intensität der Beteiligung (Stunden und Ausgaben pro Teilnehmer*innen, kurz TN) nicht positiv korreliert ist – im Gegenteil, auch hier zeigt sich die Diversität der Strukturen. Bei schwachen Korrelationen zeigen die Trendlinien in negative Richtung, höhere Beteiligungsquoten sind tendenziell mit niedrigerer Intensität sowohl bei der Zahl der Stunden pro TN als auch bei den Ausgaben pro TN verbunden. Lediglich die beiden Aspekte der Intensität sind leicht positiv korreliert. Schweden und Österreich sind hier die stärksten Kontrastfälle, mit niedriger Intensität bei hoher Beteiligung in Schweden und hoher Intensität bei hoher Beteiligung in Österreich als einzigem der Vergleichsländer.

Vor allem drei soziodemografische Merkmale stechen mit großen Unterschieden in der Beteiligung und ihrer Intensität hervor: Bildungsstand, Erwerbsbeteiligung und Alter (bei einer Reihe von auch erfassten Merkmalen bestehen keine oder kleine Unterschiede, die sich im Sinne der Intersektionalität

manchmal mit anderen Merkmalen bündeln können: Geschlecht, Berufsgruppe, urbane/ländliche Region). Auch bei den hervorstechenden Merkmalen der Beteiligungsquote stellt sich die Intensität nicht gleichlautend dar: Vor allem drei soziodemografische Gruppen stechen durch eine erhöhte Beteiligungsquote hervor: tertiär Gebildete, Erwerbstätige und Jüngere (25- bis 34-Jährige). Bei der Intensität der Beteiligung differenziert sich dieses Muster: Nach dem Bildungsstand ist die Intensität nach TN-Stunden bei den tertiär Gebildeten nur in Österreich deutlich erhöht, ansonsten gibt es eine große Diversität und auch Schwerpunktbildungen bei den niedrig Gebildeten. Nach dem Erwerbsstatus ist die Intensität sowohl nach TN-Stunden als auch nach Ausgaben bei arbeitslosen TN (v.a. Stunden in DEU und AUT) und teilweise bei nicht Erwerbstätigen (v.a. Ausgaben in AUT) erhöht. In diesen Ergebnissen äußert sich in Österreich und Deutschland das verstärkte Engagement der Arbeitsmarktpolitik – es gibt also auch Abschwächungen des „Matthäus-Prinzips“ (Wer hat, dem wird gegeben), die teilweise durch das Engagement der AMP bedingt sind.

Merkmale der Beteiligung in Österreich im Vergleich

Österreich zeigt in der 12-Monate-Beteiligung laut AES ein hohes Wachstum der Beteiligung an EB/WB (von einem ursprünglich niedrigen Niveau ausgehend), gehört aber auch zu den Ländern mit großen quantitativen Unterschieden zwischen der 12-Monate-Beteiligung im AES und der 4-Wochen-Beteiligung im LFS, die in der gleichen Periode stagniert ist. Auch bei der geschlechtsspezifischen Beteiligung zeigen die beiden Erhebungen (AES, LFS) in gegenteilige Richtungen.

Eine Besonderheit Österreichs im nicht-formalen Bereich besteht darin, dass alle drei Indikatoren der Beteiligung (Beteiligungsquote, Stunden, Ausgaben) hoch ausgeprägt sind (in den Vergleichsländern sind entweder die Quote oder die Intensität erhöht und auch die beiden Merkmale der Intensität variieren). Die beiden Länder mit ebenfalls höheren Stundenzahlen (FIN, SCO/GBR) haben um ca. 20% niedrigere Ausgaben pro TN als Österreich und die von den TN getragenen Ausgaben pro Stunde liegen in Österreich (nach DEU) an zweiter Stelle, um mehr als 10% über dem Länderdurchschnitt.

Die Kostenintensität der Teilnahme für die TN kann auf zwei Faktoren zurückgehen (die unterschiedlich oder gleichgerichtet wirken können): auf ein höheres/niedrigeres Preisniveau in der EB/WB und/oder auf die Übernahme eines kleineren/größeren Teils der Kosten durch Förderungen oder Zuschüsse (die in diesen Ausgaben nicht erfasst sind und – indirekt – die erfassten Kosten dämpfen würden). Diese Faktoren lassen sich mit den zugänglichen Informationen leider nicht unterscheiden. Die Ungleichheit hinsichtlich der Kostenintensität (TN-Ausgaben/TN-Stunde) ist in Österreich bei den soziodemografischen Merkmalen vergleichsweise hoch ausgeprägt in Richtung der Erwerbstätigen, der Älteren, der höher Gebildeten und der Frauen mit jeweils höherer Kostenintensität gegenüber den alternativen Merkmalsausprägungen. Dieser Befund könnte in der Tendenz eher für ein höheres Preisniveau sprechen, da bei diesen Gruppen in anderen Ländern eher nicht von einer durchgängig höheren Förderung ausgegangen werden kann, die dort die Ausgaben reduzieren würde.

Bei der Teilnahmeintensität (getrennt nach Stunden und Ausgaben) nach soziodemografischen Merkmalen unterscheidet sich Österreich v.a. beim Bildungsstand von den Vergleichsländern. Die tertiär Gebildeten weisen in Österreich eine stark erhöhte Stundenzahl (mit hohen eigenen Ausgaben) und die wenig Gebildeten stark verminderte eigene Ausgaben auf (hier könnten Förderungen greifen). Beim Erwerbsstatus zeigen sich bei arbeitslosen Teilnehmer*innen stark erhöhte Stundenzahlen, aber eher verminderte eigene Ausgaben (was der erhöhten AMP-Finanzierung in der Ausgabenstruktur entspricht, auch da Arbeitslosigkeit oft mit geringem Bildungsstand verbunden ist). Auch beim Alter hat Österreich eine besondere Position mit eher stärkerer Teilnahmeintensität der jüngeren Gruppe.

In der systematischen Überblicksauswertung der Länderprofile nach den Abweichungen der soziodemografischen Merkmalsausprägungen vom Durchschnittsprofil der Vergleichsländer getrennt nach der nicht-formalen und formalen Beteiligung sind in Österreich folgende Merkmale deutlich über- bzw. unterdurchschnittlich vertreten:

In der nicht-formalen EB/WB sind – auch gegenüber dem Länderdurchschnitt – die tertiär Gebildeten,

die 25- bis 34-Jährigen und die Nicht-Erwerbstätigen mit höherer Intensität vertreten, die wenig Gebildeten und die 55- bis 64-Jährigen sind mit niedriger Intensität vertreten. Das österreichische Muster der nicht-formalen EB/WB zeigt im Vergleich zu den anderen Ländern häufiger stärkere Abweichungen vom Durchschnitt und damit ein vergleichsweise stärker ausgeprägtes Muster.

Die formale EB/WB ist mit besonders niedriger Intensität in ländlichen Regionen und bei den kaufmännischen-Büro-Dienstleistungs-Berufsgruppen (ISCO 4-5) vertreten und zeichnet sich (gemeinsam mit anderen Ländern) bei tertiär Gebildeten und in städtischen Regionen durch höhere Intensität aus. In der formalen EB gibt es in anderen Ländern häufiger größere Abweichungen als in Österreich und damit tendenziell stärker ausgeprägte Muster.

Zusammenfassend lassen sich aus der Analyse der Beteiligungsmuster zu den bisher festgestellten vier Besonderheiten bei den Ausgaben einige weitere mehr oder weniger ausgeprägte Besonderheiten Österreichs im Vergleich herausdestillieren: Die fünfte Besonderheit besteht in der erhöhten Ausprägung aller Beteiligungsindikatoren der Einbeziehung und Intensität (Quote, Stunden, Ausgaben), damit ist die EB/WB vergleichsweise ressourcenintensiv. In der Diversität der Beteiligungsmuster nach soziodemografischen Faktoren über die Vergleichsländer zeichnet sich tendenziell-vorsichtig eine sechste Besonderheit Österreichs ab, die vor allem in der nicht-formalen EB/WB auf eine stärkere Strukturbildung hindeutet, die aus einer widersprüchlichen Kombination des „Matthäus-Prinzips“ durch Bevorzugung tertiär Gebildeter und Jüngerer und einer kompensatorischen arbeitsmarktpolitischen Förderung durch Einbeziehung arbeitsloser und nicht-erwerbstätiger Teilnehmer*innen mit erhöhter Intensität und Förderung besteht.

Ausgaben, Beteiligung und Motive der Bevölkerung

In diesem Abschnitt werden die Schätzungen zu den Ausgaben mit der Beteiligung konfrontiert und werden die vergleichenden Auswertungsergebnisse zu den Beteiligungsmotiven der Bevölkerung in den

Vergleichsländern skizziert und in den Vergleich einbezogen.

Überblick über (nicht bestehende) Zusammenhänge Ausgaben-Beteiligung

Für diesen Schritt wurden die KKS-Ausgabenschätzungen für die Gesamtausgaben und die einzelnen Finanzierungsquellen mit den Beteiligungsmerkmalen in Beziehung gesetzt. Im Gegensatz zu verbreiteten Erwartungen gibt es keinen ungebrochenen positiven Zusammenhang von höheren Ausgaben zu höherer Beteiligungsquote und -intensität. Die Korrelation zwischen den geschätzten KKS-Ausgaben und den Teilnahmemerkmalen ist von den großen Länderunterschieden zwischen formaler und nicht-formaler Teilnahme und der unterschiedlichen Teilnahme- und Kosten-Intensität dieser beiden Formen bestimmt.

In Summe ergibt sich ein positiver Zusammenhang der öffentlichen Ausgaben zur nicht-formalen Beteiligung. Die Ausgabenkomponenten der Unternehmen und der Bevölkerung zeigen eine schwache positive Tendenz zur nicht-formalen Beteiligung, es gibt jedoch nach Ländern sehr unterschiedliche Konstellationen – vereinfacht ausgedrückt: Im vergleichbar erfassten Status quo erhöhen die öffentlichen Ausgaben die Beteiligung, die privaten Ausgaben können ein wenig zusätzlich dazu beitragen.

In der detaillierten Auswertung der Zusammenhänge zwischen den geschätzten Ausgaben und den Beteiligungsvariablen zeigen sich keine direkten Zusammenhänge, sondern verschiedene diskontinuierliche länderspezifische Konstellationen – das allein schon ist ein wichtiges Ergebnis, da in den politischen und professionellen Diskursen oft von einem solchen Zusammenhang ausgegangen wird. Fazit: Man muss genauer hinschauen und die aktuelle Konstellation verstehen, wenn man sie politisch beeinflussen oder weiterentwickeln will.

Motivkonstellationen der Teilnahme

In den verschiedenen Forschungsansätzen zur EB/WB spielen neben den (vernachlässigten) Strukturfragen unterschiedliche Ansätze von (individualistischen) Wahl- oder Entscheidungstheorien eine große Rolle, die das Beteiligungsverhalten erklären wollen, darunter insbesondere die vom

Homo oeconomicus geprägten Ansätze rationaler Wahl-Entscheidung (rational choice). Dabei werden die von der Humankapital-Theorie postulierten kurz- und längerfristigen betriebs- und volkswirtschaftlichen Kosten- und Ertragsersparungen von Bildungsbeteiligung stark betont, die an Einkommen und Beschäftigung geknüpft sind (andere Aspekte von Bildungsbeteiligung werden dabei bewusst ausgeklammert). Politische Interventionen und Strategien der Förderung von EB/WB setzen in diesem Ansatz folgerichtig oft an diesen Motiven an und betonen einseitig wirtschaftliche und beschäftigungsbezogene Motive in der Bevölkerung. Daher ist es von politischer Bedeutung, welche Motive in der Bevölkerung tatsächlich bestehen.

In einer Vergleichsstudie zu besagtem IHS-Forschungsbericht (siehe ausführlich Lassnigg/Juen/Vogtenhuber 2021a u. 2021b) wurden daher auch die in AES vergleichend erfassten Teilnahmemotive berücksichtigt. Die vielfältig erfassten Einzelmotive können zu drei Dimensionen zusammengefasst werden: 1) allgemeine Motive (u.a. mehr Wissen, Hilfe im Alltag, Freiwilligkeit), 2) Motive, die sich auf Beruf, Karriere, Unternehmensgründung und Beschäftigung beziehen (u.a. Arbeitsplatzsicherung, -chancen, -änderungen) und 3) spezifische Motive (u.a. Zertifikat, Verpflichtung, Gesundheit, Spaß/Kommunikation). Bemerkenswert ist, dass sich in den Motivkonstellationen der Vergleichsländer die politische Frage der Betonung von allgemeinen vs. beruflich-beschäftigungsbezogenen Aspekten spiegelt: Alltagsfähigkeiten und Wissenserwerb vs. Sicherung von Arbeitsplätzen oder berufliche Verbesserung/Veränderung. Dabei treten in Schweden und Österreich eher die allgemeinen Motive auf, wogegen in Deutschland sowie teilweise in Schottland/GBR und Finnland die erwerbsbezogenen Motive stärker betont werden.

Ausgaben-Beteiligung-Motive: Länderprofile und Konstellation in Österreich

In der Gesamtbetrachtung von Ausgaben, Beteiligung und Motivdimensionen ergeben sich tendenziell sehr unterschiedliche länderspezifische Muster:

In Schweden sind die höchsten Gesamtausgaben mit hoher Beteiligung in allen Formen (gesamt, nicht-formal und formal) verbunden, denen aber

(als Ausreißerposition) eine sehr niedrige Intensität der Teilnahme gegenübersteht. Die Motive des allgemeinen Wissenserwerbs und der Verbesserung der Alltagsfähigkeiten werden häufig genannt, verpflichtende Teilnahme und Arbeitsplätze sichern sind selten genannte Motive.

Deutschland zeigt die zweithöchsten Gesamtausgaben, aber niedrige (und steigende) nicht-formale und formale Beteiligung mit der höchsten Stundenintensität in formaler EB. Die arbeitsplatzbezogenen Motive und auch die Verbesserung im Job werden vergleichsweise häufig angesprochen.

In Finnland und Schottland/GBR stehen mittlere bis niedrige Ausgaben einer eher niedrigen nicht-formalen und einer hohen formalen Beteiligung gegenüber. Motive der jobbezogenen Verbesserung und arbeitsplatzbezogene Motive werden vergleichsweise häufig angesprochen.

Die Konstellation Österreichs besteht im Zusammenreffen von hohen Gesamtausgaben mit hoher nicht-formaler und gesamter Beteiligung (wie SWE) einerseits und niedriger formaler Beteiligung (wie DEU) andererseits (also ein Zwischentyp). Eine weitere deutliche Besonderheit besteht in der positiven Verbindung von (hohen) Ausgaben der Arbeitsmarktpolitik und hohen nicht-formalen Beteiligungsstunden. Das Motiv der Verbesserung der Alltagsfähigkeiten wird häufig angesprochen, die verpflichtende Teilnahme als Motiv wird nur in Österreich erhöht angesprochen, Arbeitsplätze sichern und Karriereemöglichkeiten sind demgegenüber selten genannte Motive.

Berufliche Weiterbildung, betriebliches Engagement und Finanzierung

Aspekte der beruflichen Weiterbildung werden sowohl durch die Einschätzung/Bewertung der Teilnehmer*innen im AES (Teilnahme beruflich oder allgemein, Finanzierung durch Arbeitgeber*in, berufsbezogene Motive) als auch durch die betriebliche Befragung im CVTS (mittels vielfältiger Indikatoren über Ausmaß und Finanzierung) erfasst.

In den Surveys werden detaillierte EB/WB-Motive für die Teilnahme in der Bevölkerung (AES) und für

die Abstinenz in den Betrieben (CVTS) abgefragt. Aus diesen Merkmalen lassen sich im Vergleich bestimmte Muster herausdestillieren, die (vorsichtige) Rückschlüsse auf typische Gegebenheiten in den Strukturen der beruflichen Weiterbildung und Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede zwischen den „Kulturen“ der verschiedenen Länder zulassen.

Unter den in den Bevölkerungsbefragungen stark positiv oder negativ angesprochenen Motiven befinden sich drei berufsbezogene Motive (Arbeitsplätze sichern, Karriereemöglichkeiten, Veränderung am Arbeitsplatz) und zwei allgemeine Motive (Alltagsfähigkeiten verbessern, allgemeiner Wissenserwerb). Im Durchschnitt der fünf Länder werden die unmittelbar arbeitsplatzbezogenen Motive (Sicherheit, Chancenverbesserung, Anpassung an Veränderung) seltener genannt (20-30%) als die allgemeinen Motive (60-70%); dieses Profil haben in ausgeprägter Form auch Österreich und Schweden. In Deutschland werden im Gegenteil die arbeitsplatzbezogenen Motive hoch und die allgemeinen niedrig bewertet (FIN und SCO/GBR nehmen eine Zwischenstellung ein) – in Deutschland besteht demnach am ehesten eine „Humankapital“-orientierte „EB/WB-Kultur“, in Österreich und Schweden eher nicht.

Die abgefragten Gründe für die Weiterbildungsabstinenz von Betrieben können zu vier Dimensionen zusammengefasst werden, die – bezogen auf alle Betriebe – Rückschlüsse auf die Bedingungen im EB/WB-Markt und die Situation der Betriebe ermöglichen: 1) befriedigende Matching-Situation am Qualifikationsmarkt (15-25%), 2) Hemmnisse für Weiterbildung im Betrieb (max. 16%), 3) Präferenz für Erstausbildung über Weiterbildung (5%), 4) Kontextfaktoren wie Preise oder Angebotsprobleme (2-5%) – heute würden diese Begründungen vermutlich schon ein anderes Bild ergeben.

Die Variation dieser Begründungen in den einzelnen Ländern ist nicht groß, es gibt jedoch auch Besonderheiten. In Deutschland ist die Präferenz für Erstausbildung gegenüber dem Durchschnitt der ausgewählten Länder doppelt so stark ausgeprägt und auch die Matchingvariable der befriedigenden Verfügbarkeit am Arbeitsmarkt ist deutlich erhöht (20% aller Unternehmen), die übrigen Begründungen liegen beim Durchschnitt. Die hohe Inaktivität in Deutschland spiegelt demnach eher

eine Präferenz für Erstausbildung und eine befriedigende Matching-Situation.

In Österreich, wo der Grad der Inaktivität niedrig ist, liegen auch die Begründungen unter dem Durchschnitt: Ein befriedigendes Matching und auch die betrieblichen Hemmnisse werden im Unterschied zu Deutschland vergleichsweise selten angegeben. Ersteres deutet im Umkehrschluss nicht auf eine als befriedigend angesehene Erstausbildung und Matching-Situation hin, zweiteres auch nicht auf größere allgemeine Probleme am Weiterbildungsmarkt; grosso modo deutet die Antwortkonstellation also eher auf von den Unternehmen wahrgenommene Probleme in der Erstausbildung hin als auf Probleme in der Weiterbildung. Es werden jedoch auch bei den zwei Merkmalen Zeitmangel und Preise Probleme angegeben – insgesamt kann also die eher hohe Weiterbildungsaktivität der Unternehmen als Kompensation für die Situation in der Erstausbildung gesehen werden. In den beiden anderen Ländern mit Angaben zur Weiterbildungsabstinenz (FIN, SCO/GBR, zu SWE keine Angaben) gibt es keine auffallenden Abweichungen vom Durchschnitt.

Im Bereich der beruflichen EB/WB und des betrieblichen Engagements lassen sich weniger deutlich weitere österreichische Besonderheiten gegenüber den Vergleichsländern identifizieren. In Österreich zeigt sich eine geringe Diversität der Beteiligung nach den soziodemografischen Merkmalen und eine mittlere Weiterbildungsaktivität der Unternehmen, der Bereich Information-Kommunikation-Finanz-Versicherungs-Dienstleistungen zeigt eine erhöhte Weiterbildung von Beschäftigten, die Variablen der betrieblichen Weiterbildungsbeteiligung sind mittel bis niedrig ausgeprägt, die Geschlechterrelation ist ausgeglichen.

Die Unternehmensausgaben sind in Österreich zurückgegangen und vergleichsweise niedrig ausgeprägt, im Bereich der privaten Ausgaben hat sich die Größenordnung zur Bevölkerung hingewendet. Auffällig sind die Gründe für betriebliche Weiterbildungsabstinenz, die v.a. im Unterschied zu Deutschland nicht in der befriedigenden Matching-Situation am Qualifikationsmarkt oder der Präferenz für die Erstausbildung liegen. Unter den betrieblichen Hemmnissen haben Zeitmangel und Preise im WB-Markt erhöhte Werte, insgesamt werden aber

Probleme im Weiterbildungsmarkt nicht betont, auch Probleme der Bedarfserhebung haben niedrige Werte – aus diesen Befunden kann geschlossen werden, dass die befragten Unternehmen vor allem Probleme in der Matching-Situation und auch im Weiterbildungsmarkt wahrgenommen haben. Es muss jedoch betont werden, dass sich die Einschätzungen auf die Ausgangssituation vor der Pandemie beziehen und sich heute wahrscheinlich ein anderes Bild ergeben würde – nichtsdestoweniger ist aber auch die heutige Situation aus den vorher bestehenden Strukturen heraus entstanden und deren Verständnis daher wichtig.

Schluss: Besonderheiten Österreichs und weitere Fragen

Der Finanzierungsvergleich mit ausgewählten Ländern hat für die österreichische EB/WB sechs hervorstechende Besonderheiten ergeben, die in diesem Beitrag im Kontext der Ergebnisse zur Finanzierung und Beteiligung mit einem Blitzlicht auf die berufliche Weiterbildung und das unternehmerische Engagement dargestellt werden. Diese Besonderheiten Österreichs gegenüber den fünf Vergleichsländern werden in Stichworten rekapituliert:

- 1) Es besteht eine besonders ausgeprägte öffentliche und private Ausgabenstruktur mit besonders niedrigen staatlichen und besonders hohen AMP-Ausgaben bei den öffentlichen Quellen und mit besonders hohen Bevölkerungs- und niedrigen Unternehmensausgaben bei den privaten Quellen.
- 2) Als einziges der Vergleichsländer zeigt sich eine Stagnation der immer noch überdurchschnittlichen Ausgaben und eine Halbierung des Abstands zum Länderdurchschnitt von +20% auf +10%.
- 3) Im Unterschied zum Durchschnitt der Vergleichsländer ergibt sich eine Umkehrung des Verhältnisses von Unternehmens- und Bevölkerungsausgaben in Richtung der Verschiebung zu einem größeren Anteil der Bevölkerung (34% vs. 29%).
- 4) Österreich zeigt eine besondere Struktur der Veränderungsdynamik in den Anteilen der Finanzierungsquellen gegenüber den anderen Ländern durch die weitere Stagnation der niedrigen Staats- und hohen

AMP-Ausbildungsausgaben und den Zuwachs der bereits hohen Bevölkerungsausgaben.

5) Es besteht eine besonders hohe Ressourcenintensität der Beteiligung der Bevölkerung an EB/WB in Form der besonders hohen Ausprägung aller Beteiligungsindikatoren (Beteiligungsquote, Stunden, Ausgaben).

6) Bei den soziodemografischen Merkmalen zeichnet sich eine besondere Strukturab, die in den Vergleichsländern nicht so sichtbar ist, in der sich eine widersprüchlich-ambivalente Kombination von „Matthäus-Prinzip“ (Bevorzugung tertiär

Gebildeter und jüngerer Altersgruppen) einerseits, mit kompensatorischer arbeitsmarktpolitischer Förderung (durch Einbeziehung arbeitsloser und nicht-erwerbstätiger Teilnehmer*innen mit erhöhter Intensität und Förderung) andererseits, ergibt.

Es fragt sich nun, wie und warum diese Besonderheiten entstanden sind. Da es sich um österreichspezifische Besonderheiten handelt, können sie kaum auf externe oder globale Zwänge oder Trends zurückgeführt werden. Gleichzeitig hat sich im Beobachtungszeitraum die Umsetzung der LLL:2020-Strategie abgespielt, die diese Besonderheiten jedenfalls nicht angestrebt hat.

Literatur

Lassnigg, Lorenz/Vogtenhuber, Stefan/Steiner, Peter M./Pessl, Gabriele (2006): Weiterbildung in Österreich. Finanzierung, Beteiligung und Wirkungen. IHS-Forschungsbericht im Auftrag der Arbeiterkammer Wien (November). Online: <http://www.equi.at/dateien/ak-ihs-weiterbildung.pdf> [2023-12-19].

Lassnigg, Lorenz/Vogtenhuber, Stefan/Osterhaus, Ingrid (2012): Finanzierung von Erwachsenen- und Weiterbildung in Österreich und in ausgewählten Vergleichsländern. IHS-Forschungsbericht im Auftrag der Arbeiterkammer Wien (April). Online: https://ams-forschungsnetzwerk.at/downloadpub/Studie_Weiterbildung_Mai_2012_lassnigg_ua.pdf [2023-12-19].

Lassnigg, Lorenz/Juen, Isabella/Vogtenhuber, Stefan (2021a): Ergänzende Auswertungen für Vergleichsländer. Webdokument zur Finanzierung von Erwachsenen- und Weiterbildung in Österreich und in ausgewählten Vergleichsländern (April). Online: https://www.ihs.ac.at/fileadmin/public/documents/misc/dokerg_ebvgl.pdf [2023-12-19].

Lassnigg, Lorenz/Juen, Isabella/Vogtenhuber, Stefan (2021b): Strukturauswertungen EB für Vergleichsländer. Webdokument Illustrationen, Datendokumentation zur Finanzierung von Erwachsenen- und Weiterbildung in Österreich und in ausgewählten Vergleichsländern (April). Online: https://www.ihs.ac.at/fileadmin/public/documents/misc/dokdat_ebvgl.pdf [2023-12-19].

Vogtenhuber, Stefan/Juen, Isabella/Lassnigg, Lorenz (2021): Finanzierung von Erwachsenen- und Weiterbildung in Österreich und in ausgewählten Vergleichsländern. IHS-Forschungsbericht im Auftrag der Arbeiterkammer Wien. Online: <https://irihs.ihs.ac.at/id/eprint/60777/ihs-report-2021-vogtenhuber-et-al-finanzierung-erwachsenen-und-weiterbildung-oesterreich.pdf> [2023-12-19].

Vogtenhuber, Stefan/Juen, Isabella/Lassnigg, Lorenz (2022): Finanzierung von Erwachsenen- und Weiterbildung in Österreich und in ausgewählten Vergleichsländern. Kurzpräsentation für AK, 23.5.2022. Online: https://www.arbeiterkammer.at/interessenvertretung/arbeitundsoziales/bildung/Finanzierung_von_Weiterbildung_05.22.pdf [2023-12-19].



Foto: IHS

Dr. Lorenz Lassnigg

lassnigg@ihs.ac.at
<https://www.ihs.ac.at/>

Lorenz Lassnigg studierte Pädagogik, Politikwissenschaft und Soziologie in Wien und am IHS, wo er seit 1985 tätig ist. 1990, 2004, 2006 war er Gastwissenschaftler am Wissenschaftszentrum für Sozialforschung Berlin (WZB); 1991 Visitor an der UC-Berkeley (Center for Studies of Higher Education, CSHE); 1995 Reviewer der Berufsbildung von Minas Gerais, Brasilien; 1998/99 für die OECD in Finnland (Transition Projekt); 2004 Experte für die ILO (Social Dialogue); 2010 für die ETF-Turin; 2012-2013 in einem EU-Twinning Projekt in Mazedonien; 2011-16 Experte im OECD Projekt „Governing Complex Education Systems (GCES)“. Seine Erfahrungen bringt er auch fallweise in Lehraufträgen an verschiedenen Universitäten ein, darunter 2009 als Gastprofessor an der Universität Autònoma de Barcelona und seit 2010 an der Universität Tampere, Finnland. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in der sozialwissenschaftlichen Bildungsforschung.



Foto: Renate Nakowitz

Isabella Juen, MA

juen@ihs.ac.at
<https://www.ihs.ac.at/de/>

Isabella Juen ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Forschungsgruppe Bildungsforschung und Beschäftigung am Institut für Höhere Studien (IHS). Ihre Forschungsinteressen umfassen Bildungsverläufe, die berufliche Aus- und Weiterbildung sowie Erwachsenenbildung.



Foto: Sascha Haroid

Mag. Dr. Stefan Vogtenhuber

vogten@ihs.ac.at
<https://www.ihs.ac.at/de/>

Stefan Vogtenhuber ist Senior Researcher am Institut für höhere Studien (IHS) in Wien in der Forschungsgruppe Bildung und Beschäftigung sowie am Institut für Soziologie an der Universität Wien in Forschung und Lehre tätig. Er forscht an den Schnittstellen von Bildung, Weiterbildung und Arbeitsmarkt mit Schwerpunkt auf der Analyse des Zusammenspiels zwischen Qualifikation und Beschäftigung sowie den Arbeitsmarkterträgen von Bildungs- und Weiterbildungsaktivitäten.

Funding and Participation in Adult and Continuing Education from 2009 to 2018

Austria in comparison

Abstract

This article analyzes the positioning of continuing vocational training in the overall structure of Austrian adult education and makes international comparisons. It focuses on how the level and sources of funding are associated with the scope and intensity of participation as well as the underlying motivations of the participants and the obstacles created by the companies. According to the authors, the comparison revealed that Austria features a cost structure with particularly low state and particularly high labour market policy educational spending (public) and particularly high individual and low company spending (private). In contrast to other countries, there appears to be stagnation in low state and high labour market policy educational spending and an increase in the already high individual spending. With regard to sociodemographic characteristics, an ambivalent combination of the Matthew effect (to him that hath shall be given) with compensatory labour market policy subsidies (inclusion of unemployed and not gainfully employed participants) that is not apparent to the same extent in the countries in the comparison. The authors refer to the LLL:2020 strategy implemented during the period of investigation, which does not aspire to any of the characteristics described. They ask how the findings should be evaluated and dealt with politically. (Ed.)

Neugestaltung der betrieblichen Weiterbildung in der digitalen Transformation

Peter Dehnbostel

Zitation Dehnbostel, Peter (2024): Neugestaltung der betrieblichen Weiterbildung in der digitalen Transformation. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 51, 2024. Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-51>.

Schlagworte: Betriebliche Weiterbildung, digitale Transformation, betriebliche Lernkonzepte, betriebliche Lernformen, Lernorganisationsformen, Lernbegleitungsformen, Validierung betrieblicher Kompetenzen



Abstract

Die betriebliche Weiterbildung ist seit den 1980er Jahren stark gewachsen und hat sich zum größten Einzelbereich der beruflichen Weiterbildung entwickelt. Ihre aktuelle Entwicklung erfordert eine grundlegende Neugestaltung, die maßgeblich auf die digitale Transformation von Arbeit und Lernen zurückgeht und nach einem erweiterten Verständnis von beruflicher und betrieblicher Weiterbildung verlangt. Für die betriebliche Weiterbildung stehen nicht mehr die einschlägigen Angebote mit Kursen und Seminaren im Vordergrund, sondern der Kompetenzerwerb im Prozess der Arbeit selbst. Die digitale Transformation von Arbeit und Lernen zeigt sich insbesondere im arbeitsintegrierten Lernen, in neuen betrieblichen Lernkonzepten und Lernformen sowie in der Validierung von Kompetenzen, die Beschäftigte durch informelles und nicht-formales Lernen erwerben. Dies fördert die Durchlässigkeit beruflicher Bildungswege sowie die Gleichwertigkeit beruflicher und hochschulischer Bildung, was entscheidend zur Entwicklung eines eigenständigen und gleichwertigen Gesamtsystems der Berufs- und Weiterbildung beiträgt. Die noch am Anfang stehende Neugestaltung der betrieblichen Weiterbildung stärkt laut Beitrag den Bildungsanspruch im Sinne einer selbstbestimmten und humanen Persönlichkeitsentwicklung.

07

Thema

Neugestaltung der betrieblichen Weiterbildung in der digitalen Transformation

Peter Dehnbostel

Die betriebliche Weiterbildung stellt den größten Teilbereich der beruflichen Weiterbildung dar. Sie zielt darauf ab, die zuvor erworbenen beruflichen Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen im Einklang mit dem betrieblichen Qualifikationsbedarf zu vertiefen und auszubauen. Mit der digitalen Transformation erfährt sie eine grundlegende Neugestaltung: Arbeit und Lernen verschränken sich, arbeitsintegriertes Lernen wird konstitutiver Bestandteil der Arbeit und betriebliche Lernkonzepte sowie Lernformen orientieren, strukturieren und substantiieren das Weiterlernen. Die informell und nicht-formal erworbenen Kompetenzen, die den größten Teil des Kompetenzerwerbs ausmachen, werden validiert und erhalten dadurch Wert und Anerkennung.

Diese noch in den Anfängen stehende Neugestaltung der betrieblichen Weiterbildung bietet die Chance, die Bildungsdimension im Sinne einer selbstbestimmten und humanen personalen Entwicklung gegenüber einer primär ökonomisch und technologisch getriebenen Qualifizierung zu stärken. Entscheidend ist dabei, dass die lernkonzeptionellen und lernstrukturellen Erweiterungen die betriebliche Weiterbildung mit der außerbetrieblichen beruflichen und auch mit der wissenschaftlichen Weiterbildung verschränken und damit wesentlich zu einem durchlässigen Gesamtsystem der Berufs- und Weiterbildung beitragen.

Verortung betrieblicher Weiterbildung

Berufliche Weiterbildung im deutschsprachigen Raum bezieht sich in ihrem herkömmlichen Verständnis

auf den viel zitierten „Strukturplan für das Bildungswesen“ des Deutschen Bildungsrats von 1970, der Weiterbildung als gleichberechtigte vierte Säule des Bildungswesens vorsah und sie als „*Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluß einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase*“ (Deutscher Bildungsrat 1972, S. 197) definierte. In Theorie und Praxis wurde eine institutionalisierte Form von Weiterbildung und beruflicher Weiterbildung vertreten, das heißt, sie fanden hauptsächlich in organisierten Schulungen, Lehrgängen, Kursen und Seminaren statt.

Obwohl diese Sichtweise auch heute noch weit verbreitet ist und die Bedeutung der organisierten Weiterbildung allenfalls zunimmt, hat sich seit den 1990er Jahren im Kontext der Restrukturierung von Organisationen und der Digitalisierung der Arbeit

ein erweitertes Verständnis herausgebildet. Dieses nimmt das Lernen im Prozess der Arbeit und informell erworbene Kompetenzen als essentielle Ergänzungen auf. Ein solch breites Verständnis von beruflicher Weiterbildung bezieht sich – in Übereinstimmung mit dem Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) und nationalen Qualifikationsrahmen – auf formale, nicht-formale und informelle Weiterbildungsaktivitäten. Diese vertiefen, erweitern und ergänzen berufliche Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen, die im Rahmen einer beruflichen Vorbildung oder Ausbildung erworben wurden.

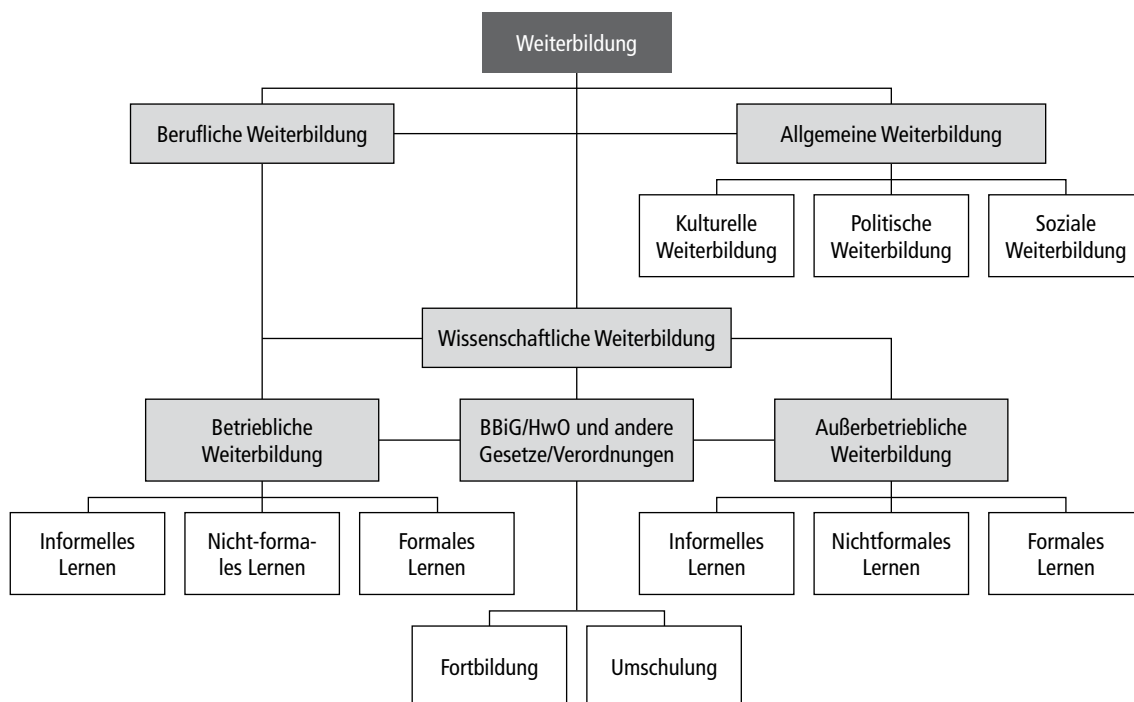
Die betriebliche Weiterbildung entspricht diesem erweiterten Bezug auf formales, nicht-formales und informelles Lernen. Sie umfasst alle Weiterbildungsaktivitäten, die vom Betrieb allein oder in Kooperation mit anderen veranlasst, durchgeführt oder verantwortet werden und an betrieblichen oder damit verbundenen Lernorten stattfinden. Dem informellen Lernen kommt dabei eine erhebliche Bedeutung zu, da 60 bis 80% der beruflichen Handlungskompetenz einer betrieblichen Fachkraft auf informellen Lernprozessen beruhen (vgl. Dehnbostel 2022, S. 21). In Deutschland wird die Beteiligung am

informellen Lernen im Nationalen Bildungsbericht 2022 mit 69% angegeben (vgl. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022, S. 235); die IW-Weiterbildungserhebung kommt mit anderen Indikatoren in der Beteiligung an „informellen Weiterbildungen“ und am „Lernen im Prozess der Arbeit“ sogar auf 85,1% (vgl. Seyda/Placke 2020, S. 108f.).

Die Stellung der betrieblichen Weiterbildung in der gesamten Weiterbildung lässt sich grafisch veranschaulichen. Eine häufig verwendete Darstellung basiert auf ersten Systematisierungen des Bundesinstituts für Berufsbildung in den 1990er Jahren. Bereits damals wurde das „Lernen am Arbeitsplatz“ als eigenständiger Teilbereich der beruflichen Weiterbildung erkannt (vgl. Alt/Sauter/Tillmann 1994, S. 46). In Abbildung 1 ist dieser Teilbereich unter der betrieblichen Weiterbildung gefasst.

Die betriebliche Weiterbildung und die außerbetriebliche Weiterbildung sind die beiden großen Einzelbereiche der beruflichen Weiterbildung; für gesetzliche Regelungen sind beispielhaft das in Deutschland geltende Berufsbildungsgesetz (BBiG) und die Handwerksordnung (HwO) genannt.

Abb. 1: Systematik der Weiterbildung



Quelle: Eigene Darstellung (in Anlehnung an Alt/Sauter/Tillmann 1994, S. 46; BMBF 2013, S. 12)

Unterteilt werden die betriebliche und die außerbetriebliche berufliche Weiterbildung in informelles, nicht-formales und formales Lernen, was den formulierten Neudefinitionen entspricht.¹

Digitale Transformation von Arbeit und Lernen

Im Zuge der digitalen Transformation von Arbeit und Lernen erfährt die betriebliche Weiterbildung eine umfassende Neugestaltung. Diese zeigt sich insbesondere im arbeitsintegrierten Lernen, in betrieblichen Lernkonzepten und Lernformen sowie in der Validierung betrieblich erworbener Kompetenzen. Parallel dazu findet eine Transformation betrieblicher Lernorte statt, die durch Pluralisierung, Entgrenzung sowie virtuelle und hybride Erweiterungen gekennzeichnet ist (vgl. Dehnbostel 2019 u. 2022, S. 89ff.).

Die digitale Transformation der Arbeit basiert auf dem Einsatz digitaler Schlüsseltechnologien wie Robotik, Cyber-Physischen Systemen (CPS) und Künstlicher Intelligenz (KI). Letztere ist partiell in den beiden Erstgenannten enthalten und verspricht sowohl technologisch als auch in ihrer Wirkung das größte Potenzial zu haben. Den technologischen Systemen, insbesondere der Künstlichen Intelligenz, werden Lern- und Optimierungsfähigkeiten zugeschrieben, deren Reichweite, Grenzen und Ambivalenzen noch nicht absehbar sind (siehe Hirsch-Kreinsen/Ittermann/Niehaus 2018; Hirsch-Kreinsen/Karačić 2019; Bolte/Neumer 2021; Dehnbostel et al. 2021). Während die schwache KI mit algorithmischem Lernen, adaptiven Assistenzsystemen und angewandter Robotik ihre Funktionsfähigkeit längst unter Beweis gestellt hat, siehe ChatGPT, steht dies – verbunden mit ungleich stärkeren gesellschaftlichen und politischen Implikationen – für die starke KI mit ihrem Anspruch auf dem Menschen vergleichbare oder gar überlegene kognitive und auch emotionale Fähigkeiten noch aus.

Digitale Arbeit bewegt sich zwischen physischer und virtueller Realität, wobei hybride Formate deren Schnittmengen aufzeigen. Eine virtuell erweiterte

Realität und hybride Arbeits-, Organisations- und Lernformate sind die Normalität der zukünftigen digitalen Arbeitswelt. Es ist zu erwarten, dass komplexe Tätigkeiten und hohe Qualifikationsanforderungen dominieren, dass Substitutionsprozesse und Qualifikationsverschiebungen die Berufslandschaft deutlich verändern und die Allokations-, Integrations- und Bildungsfunktion von Beruflichkeit an Bedeutung gewinnt.

Bei aller Offenheit und allen denkbaren Entwicklungswegen der Digitalisierung der Arbeit besteht Konsens darüber, dass die Restrukturierung von Organisationen voranschreitet und das Lernen in der Arbeit erheblich an Bedeutung gewinnt. Das Lernen im Prozess der Arbeit wird – jenseits des innertechnologischen maschinellen und algorithmischen Lernens – zum integralen Bestandteil digitaler Arbeit und hat wesentlichen Einfluss auf die betriebliche Weiterbildung und die Stellung des Menschen in der digitalen Arbeitswelt.

Informelles und arbeitsintegriertes Lernen

In der fortschreitenden Digitalisierung wird betriebliches Lernen zunehmend zeitlich, räumlich und örtlich entgrenzt; es findet berufsbegleitend und kontinuierlich statt. Beschäftigte nutzen in ihrer Arbeit zunehmend digitale Lernformate wie Videos, Blended Learning, Webinare, Lernmanagementsysteme (LMS), Learning Experience Plattformen (LXP), ChatBots, Mobile Learning und auch Anwendungen der Virtual und Augmented Reality (siehe mmb Institut 2023; Siepmann 2022). Arbeitsmethoden werden um Kanban, Flow Production, Scrum, Design Thinking und adaptive sowie agile Methoden angereichert. Die digitalen Technologien wirken dabei in der multimodalen Mensch-Maschine-Interaktion auch medial, das heißt, sie übernehmen mediale Funktionen, entsprechend den Lernmedien in Bildungseinrichtungen.

Das Lernen findet in der Integration von Arbeit und Lernen statt und ist von daher als arbeitsintegriertes

¹ Diese Unterteilung ist auch Gegenstand von Projektarbeiten der „Nationalen Weiterbildungsstrategie“ in Deutschland: In Empfehlungen für eine „integrierte Weiterbildungsberichterstattung“ wird die berufliche Weiterbildung in die vier Bereiche „Formale Weiterbildung“, „Non-Formale Weiterbildung“, „Informelles Lernen“ und „Zufälliges Lernen“ unterteilt (vgl. Münchhausen et al. 2023, S. 22).

Lernen zu bezeichnen, wofür die Begriffe „Lernen am Arbeitsplatz“ und „arbeitsgebundenes Lernen“ häufig synonym verwendet werden. Es ist vorrangig ein informelles Lernen mit Lernergebnissen, die sich aus der Situationsbewältigung, Problemlösung und Reflexion im Arbeitshandeln und der jeweiligen Lern- und Arbeitskultur ergeben, dabei aber situativ und arbeitsfunktional gebunden bleiben. Dieses informelle Lernen ist konstitutiver Bestandteil digitaler Arbeit und wirkt rekursiv auf Arbeits- und Lernprozesse zurück (siehe Richter 2020; Dehnbostel et al. 2021).

Arbeitsintegriertes Lernen lässt sich jedoch nicht auf informelles Lernen reduzieren, denn es findet auch in gezielt gestalteten Lernformen mit organisiertem Lernen wie Coaching und digitalen Plattformen sowie in den Anteilen anerkannter Bildungsgänge statt, die in die Arbeit integriert sind, so Anteile von dualen Ausbildungs- und Studiengängen. Es lässt sich somit unterteilen in ein rein informelles Lernen einerseits und ein informelles Lernen in Kombination mit nicht-formalem oder formalem Lernen andererseits. Während das organisierte Lernen in der Arbeit, also das nicht-formale und formale Lernen, deutlich eingeschränkt ist, ist das informelle Lernen per se Teil des alltäglichen Arbeitshandelns.

Die prägende Rolle des informellen Lernens unterstreicht auch den gravierenden Unterschied zwischen digitaler Arbeit zur arbeitsteiligen und repetitiven herkömmlichen Industriearbeit. Diese war – technologisch und betriebswirtschaftlich begründet – von allen Lern- und Innovationsanforderungen enthoben und wurde unter Ausschluss von Ungewissheits-, Selbststeuerungs- und Lernsituationen geplant und organisiert. In der für die 2. Industrielle Revolution charakteristischen „*tayloristisch-fordistischen Organisationsform industrieller Arbeit*“ bestand „*das Ideal darin, die notwendigen Aufgaben [...] möglichst detailliert in einzelne Tätigkeiten und Operationen zu zergliedern, die bis auf die Ebene der sekundengenau zu messenden Handgriffe reichen*“ (Senghaas-Knobloch/Nagler/Dohms 1997, S. 19).

Von Lernen konnte hier ebenso wenig die Rede sein wie von betrieblicher Weiterbildung, auch wenn eine betriebs- und arbeitsfunktionale Anpassung stattfand (vgl. Faulstich 1998, S. 41ff.; Harney 1998,

S. 85ff.). Die betriebliche Weiterbildung formierte sich allerdings unter dem Vorzeichen der „Heroisierung gerade auch Industriebetrieblicher Arbeit“ und des „Mythos der Betriebsgemeinschaft und der betrieblichen Gefolgschaft“ mit der nationalsozialistischen Machtübernahme (vgl. Harney 1998, S. 86f.).

Betrachtet man das Verhältnis von Arbeit und Lernen im dominanten tayloristisch-fordistischen Arbeitsmodell des Industriezeitalters und vergleicht das mit dem in der digitalen Arbeit, so zeigt sich: Waren Arbeiten und Lernen in der herkömmlichen Industriearbeit prinzipiell getrennt, so sind sie in der digitalen Arbeit prinzipiell integriert.

Betriebliche Lernkonzepte

Eine auf der Grundlage des arbeitsintegrierten Lernens aufbauende Orientierung und Gestaltung der betrieblichen Weiterbildung erfolgt durch betriebliche Lernkonzepte und die in den nächsten beiden Abschnitten erörterten Lernformen. Sie ordnen sich in eine lern- und kompetenzförderliche Arbeitsgestaltung ein und stellen das betriebliche Weiterlernen in lerntheoretische und lernstrukturelle Kontexte.

Gezielt eingesetzte Lernkonzepte im Betrieb blieben lange Zeit auf die betriebliche Ausbildung beschränkt und auch hier ging es bis in die 1970er/1980er Jahre hinein vor allem um Unterweisungsmethoden wie die Vier-Stufen-Methode oder um das Vormachen/Nachmachen. Mit der Renaissance des Lernens in der Arbeit und der einsetzenden Digitalisierung wurden zunehmend lerntheoretisch und lernstrukturell gestaltete Lernkonzepte in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung eingesetzt, auch wenn Rolf Arnold zum „Wandel der betrieblichen Weiterbildung“ für die 1990er Jahre noch feststellte, dass ein großer Teil von Betrieben „*sowohl in ihrer Ausbildung als auch in ihrer Weiterbildung noch überwiegend mechanistische Lernkulturen realisieren*“ (Arnold 1996, S. 73). Die seitdem zunehmenden Lernkonzepte beziehen das arbeitsintegrierte Lernen grundlegend mit ein. Als die derzeit wichtigsten betrieblichen Lernkonzepte sind zu nennen (vgl. Dehnbostel 2022, S. 62ff.): E-Learning, situiertes Lernen, organisationales Lernen, erfahrungsgeleitetes Lernen,

selbstgesteuertes Lernen, reflexives Lernen und neuerdings das personalisierte Lernen.

Während das herkömmliche betriebliche Lernen in Lehrwerkstätten, Lehrgängen und in der Anpassungsfortbildung vor allem der dominierenden Lehrperspektive instruktionistischer Ansätze folgt, stehen in den aktuellen betrieblichen Lernkonzepten konstruktivistische und subjektorientierte Ansätze im Vordergrund. Das „Lernen im Prozess der Arbeit“ selbst ist lernkonzeptionell als ein übergreifendes Konzept zu verstehen, das eher auf die arbeitsbezogenen und betrieblichen Rahmenbedingungen des Lernens setzt als auf subjektbezogene Lernarrangements und das Individuum. So stellen Anke Grotluschen und Henning Pätzold (2020, S. 109) fest, dass „Lernen im Prozess der Arbeit [...] gewissermaßen quer“ zu den bekannten lerntheoretischen Ansätzen und Konzepten liegt.

Betriebliche Lernorganisationsformen

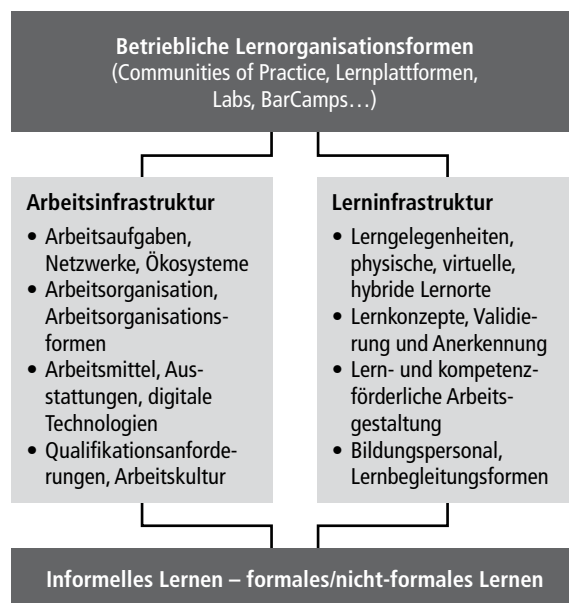
Betriebliche Lernorganisationsformen können ebenso wie die im folgenden Abschnitt erörterten betrieblichen Lernbegleitungsformen unter dem Oberbegriff der Lernformen subsumiert werden. Sie sind in nennenswertem Maße erst in den 1990er Jahren aufgekommen (vgl. Grünewald et al. 1998, S. 29ff.; Pätzold/Lang 1999, S. 230ff.; Schiersmann 2007, S. 84ff.; Dehnbostel 2022, S. 106ff.). Sie zeichnen sich alle dadurch aus, dass Arbeitsplätze und Arbeitsprozesse unter lern- und kompetenzförderlichen Gesichtspunkten erweitert und angereichert werden, ohne dass sie formalisiert werden oder ihre charakteristischen Merkmale verlieren. Es wird ein organisatorischer Rahmen geschaffen, der das Lernen inmitten der Arbeit – zumeist unter methodisch-didaktischen Gesichtspunkten – unterstützt, fordert und fördert und der zugleich gestaltend auf die Arbeit einwirkt.

Betriebliche Lernorganisationsformen spiegeln die zunehmende Diversität arbeitsintegrierten Lernens und die wachsenden Möglichkeiten der Verknüpfung von Arbeiten und Lernen wider. Sie zielen gleichermaßen auf die Qualifikationsanforderungen der Arbeit wie auf die individuelle und gruppenbezogene Kompetenzentwicklung der Beschäftigten. Damit werden Prozesse und Entwicklungen möglich, die

individuelle Dispositionen und subjektive Interessen stärker einbeziehen und zugleich dem Qualifikations- und Innovationsbedarf der Unternehmen entsprechen. Beispiele sind unter anderem Communities of Practice (CoP), Lernplattformen, Lernfabriken, Lernlabore, BarCamps, Qualitätszirkel, Lernstatt (Lernen in der Werkstatt), Arbeits- und Lernaufgaben sowie Lerninseln.

Wie Abbildung 2 veranschaulicht, zeichnen sich betriebliche Lernorganisationsformen durch eine doppelte Infrastruktur aus. Diese Infrastruktur verschränkt die bestehende Arbeitsstruktur systematisch mit einer Lerninfrastruktur. Die Arbeitsinfrastruktur spiegelt das jeweilige Arbeitsumfeld wider, die Lerninfrastruktur schafft eine arbeitskonform gestaltete Lernumgebung.

Abb. 2: Doppelte Infrastruktur betrieblicher Lernorganisationsformen



Quelle: Eigene Darstellung

Betriebliche Lernorganisationsformen sind zugleich als Lernorte und Lernräume zu verstehen, die sich durch Wechselwirkungen zwischen Handlung und Struktur entwickeln (vgl. Dehnbostel 2019, S. 4f.). Diese Wechselwirkungen sind Gegenstand strukturations- und raumtheoretischer Ansätze (vgl. Goltz 1999, S. 64ff.; Löw 2001, S. 130ff.). Demnach werden Räume – in diesem Fall Lernorganisationsformen – durch

strukturiertes Arbeitshandeln rekursiv reproduziert, wodurch sie entweder verändert oder neu geschaffen werden.

Betriebliche Lernbegleitungsformen

Betriebliche Lernbegleitungsformen werden ebenso wie betriebliche Lernkonzepte und Lernorganisationsformen seit den 1980/1990er Jahren in Unternehmen eingesetzt (siehe Bauer et al. 2016; vgl. auch Dehnbostel 2022, S. 121ff.). Auch für sie ist die Verbindung von Arbeiten und Lernen charakteristisch, wobei das im Mittelpunkt stehende informelle Lernen sowohl mit nicht-formalem als auch mit formalem Lernen verknüpft und in unterschiedlichen personellen Zusammensetzungen reflektiert wird. Während in der Lebenswelt schon lange professionelle Begleitungsformen Orientierung und Unterstützung bieten, ist dies auch in der modernen digitalen Arbeitswelt notwendig geworden.

Lernbegleitungsformen im Betrieb dienen der Orientierung, Steuerung und Qualifizierung von Einzelnen und von Gruppen in einer zunehmend agilen Arbeitswelt, in der Komplexität, Volatilität, Unsicherheit und Ungewissheit vorherrschen. Sie zielen auf eine zeitlich umfassende Begleitung und Entwicklung individueller und kompetenzbezogener Entwicklungsprozesse, führen zu Erkenntnissen über den eigenen beruflichen Qualifizierungs- und Entwicklungsweg und übernehmen häufig auch Beratungsfunktionen.

In der Praxis werden vor allem vier Begleitungsformen unterschieden, die in Abbildung 3 im Überblick dargestellt sind: Lernprozessbegleitung, Coaching, Mentoring und kollegiale Beratung.

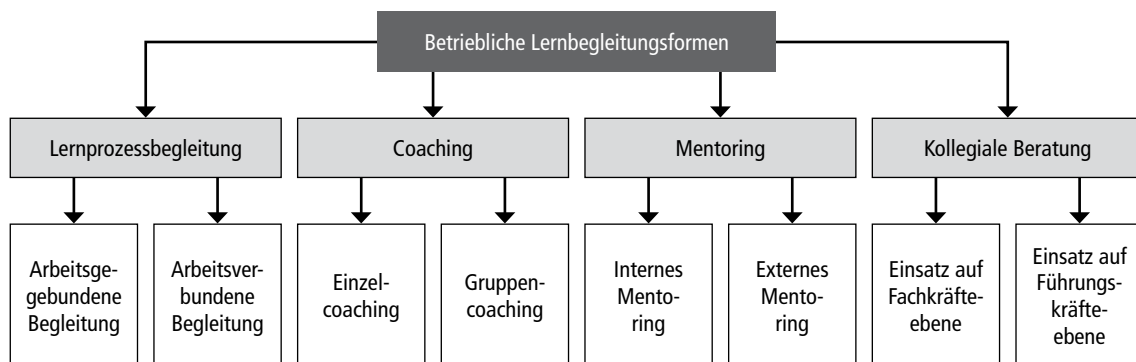
In der Abbildung sind für die einzelnen Begleitungsformen jeweils nur zwei Varianten dargestellt, in der Weiterbildungspraxis gibt es durchweg weitere Varianten und Unterformen, insbesondere für das Coaching.

Validierung betrieblich erworbener Kompetenzen

Das informelle und arbeitsintegrierte Lernen prägt – wie erläutert – die berufliche Handlungsfähigkeit einer Fachkraft am stärksten. Daher ist es für die betriebliche Weiterbildung und darüber hinaus für die strategische Ausrichtung von Unternehmen unerlässlich, informell und nicht-formal erworbene Kompetenzen zu erfassen, einzuordnen und zu bewerten, das heißt, sie zu validieren (vgl. Baethge/Severing/Weiß 2013, S. 78ff.; Gruber et al. 2021; Dehnbostel 2022, S. 143ff.; Schmid 2023).

Die Validierung nicht-formal und informell erworbener Kompetenzen bringt für Unternehmen und Beschäftigte gleichermaßen Vorteile. Für Unternehmen wird der Ist-Stand vorhandener personeller Kompetenzen ermittelt und in die Unternehmensplanung einbezogen. Sowohl die Personalentwicklung als auch die betriebliche Bildungsarbeit können auf der Grundlage validierter Kompetenzen besser

Abb. 3: Betriebliche Lernbegleitungsformen



Quelle: Eigene Darstellung

geplant und gesteuert werden. Für die Beschäftigten ist die Validierung ihrer Kompetenzen eine wichtige Grundlage für ihre weitere berufliche und persönliche Entwicklung. Sie gibt nicht nur Anregungen für die Weiterbildung, sondern auch für andere Bereiche der Lebensgestaltung. Auf dem Arbeitsmarkt führt die individuelle Validierung zu höherem Status und mehr Chancen; sie ist zugleich Voraussetzung für die Durchlässigkeit von Bildungswegen und für personalisierte Berufslaufbahnen. Darüber hinaus erhöht die Anerkennung beruflicher Erfahrungen die Wertschätzung im sozialen Umfeld und fördert die Identifikation mit der Arbeit sowie die Arbeitsmotivation.

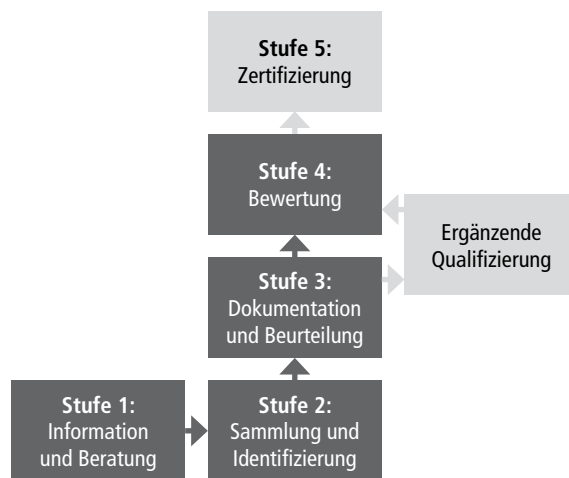
In der bisherigen Validierungspraxis hat sich, gestützt auf europäische Empfehlungen und Erfahrungen, ein vollständiges fünfstufiges Verfahren sozusagen als Prototyp durchgesetzt. Am Ende stehen Zertifikate von staatlich autorisierten Stellen, die im öffentlichen Bildungssystem anerkannt und angerechnet werden. In Unternehmen dominiert dagegen ein vierstufiges Verfahren, das, wie in Abbildung 4 dargestellt, mit Bewertungen abschließt. Diese erfolgen in unterschiedlicher Form, z.B. in Form von Qualifikationsnachweisen, Kompetenzprofilen und digitalen „Open Badges“. Vereinzelt ermöglichen auch betriebliche Verfahren den Abschluss mit einem anerkannten Zertifikat. Es ist erforderlich, dies mit Kammern und anderen autorisierten Stellen auszubauen, um die Vorteile einer vollständigen Validierung nutzen zu können.

Betriebliche Validierungsverfahren überschneiden sich mit Verfahren der Kompetenzfeststellung und knüpfen stark an bestehende betriebliche Bewertungs- und Messverfahren an. Hierzu zählen etwa Arbeitszeugnisse, Assessmentverfahren, Mitarbeiter*innengespräche, Diagnostikverfahren und Kompetenzbilanzen. Validierungen stellen diese oft zufälligen und unsystematischen Verfahren in einen Rahmen, der zur Strukturierung, Vergleichbarkeit und Qualität beiträgt.

Resümee und Ausblick

Die betriebliche Weiterbildung bildet den größten Einzelbereich der beruflichen Weiterbildung. Ihre Relevanz bei der Entwicklung und Sicherung des

Abb. 4: Vier- bis fünfstufiges Validierungsverfahren



Quelle: Eigene Darstellung

Fachkräftebedarfs sowie ihre zentralen bildungs- und gesellschaftspolitischen Funktionen angesichts der Entwicklung von der Ausbildungs- zur Weiterbildungsgesellschaft stehen außer Frage. Besonders die demografische Entwicklung mit dem signifikanten Rückgang an verfügbaren Arbeitskräften fordert von der betrieblichen Weiterbildung derzeit innovative Wege zur Erschließung und Qualifizierung des betrieblichen, aber auch des außerbetrieblichen Erwerbspersonenpotenzials. Zugleich erfährt die betriebliche Weiterbildung durch die digitale und auch die sozial-ökologische Transformation starke Veränderungen. Letztere gewinnt in den Unternehmen zunehmend an Bedeutung, was sich unter anderem in New Work-Konzepten und betrieblichen Lernökosystemen zeigt (siehe Foelsing/Schmitz 2021; Gerst 2023). Die digitale Transformation wiederum bewirkt seit den 1980/1990er Jahren einen epochalen Wandel der Arbeitswelt, der grundlegende und disruptive Veränderungen in der Arbeit und in den Qualifikationsanforderungen der Unternehmen mit sich bringt. Die Charakterisierung der digitalen Transformation als 3. und 4. Industrielle Revolution bringt dies deutlich zum Ausdruck.

Das überkommene, aus der organisierten Weiterbildung abgeleitete Verständnis betrieblicher Weiterbildung ist damit obsolet geworden. Heute umfasst es alle Weiterlernprozesse, die im Betrieb stattfinden oder vom Betrieb veranlasst und verantwortet werden, einschließlich außerbetrieblicher

Weiterbildungsformate. Im Zentrum steht jedoch das arbeitsintegrierte Lernen mit dem dominierenden informellen Lernen und dem damit verschränkten nicht-formalen und formalen Lernen.

In der betrieblichen Praxis steht die Umsetzung einer neugestalteten Weiterbildung allerdings noch am Anfang; empirische Daten zu neuen Lern- und Arbeitsformen liegen kaum vor. Selbst etablierte betriebliche Lernformen wie Coaching, digitale Plattformen und Online-Communities sind empirisch kaum erfasst. Es ist davon auszugehen, dass betriebliche Lernkonzepte, Lernformen und Kompetenzvalidierungen bislang nur begrenzt verbreitet sind. Demgegenüber prägt das für die digitale Arbeit konstitutive informelle Lernen die berufliche Handlungsfähigkeit der Beschäftigten bereits entscheidend, was auch empirisch belegt ist. Diesem informellen Lernen kommt zwar eine Schlüsselrolle bei der Ablösung taylorisierter und repetitiver Arbeit zu, es ist aber häufig auf spezifische Aufgaben und Situationen beschränkt. Es tendiert dazu, Lern- und Kompetenzanforderungen auf rein ökonomische und technikzentrierte Zwecke zu reduzieren, womit auch die Bildungsmöglichkeiten in der Arbeit eingeschränkt werden.

Das arbeitsintegrierte Lernen und die in Unternehmen erforderlichen Lernkonzepte, Lernformen und Kompetenzvalidierungen bedingen eine Neugestaltung der betrieblichen Weiterbildung. Im Spannungsfeld von Bildung und Ökonomie, welches auch unter den Stichworten der Konvergenz und Koinzidenz von Bildung und Ökonomie diskutiert wird (vgl. Dehnbestel 2011, S. 6ff.), stärken sie den Bildungsanspruch. Dabei sind sie Ausdruck der oben skizzierten digitalen Transformation von Arbeit und Lernen sowie der damit einhergehenden Handlungs-, Selbstständigkeits- und Autonomiespielräume, die sich zwischen „neuer Freiheit und fremdbestimmter Flexibilität“ (siehe Gerst 2023) bewegen.

Die lernkonzeptionellen und lernstrukturellen Erweiterungen verknüpfen das expandierende informelle Lernen im Betrieb mit nicht-formalem und

formalem Lernen. Systemisch führt dies zu einer Verschränkung von betrieblicher Weiterbildung und außerbetrieblicher beruflicher Weiterbildung einschließlich wissenschaftlicher Anteile. Die entwickelte betriebliche Weiterbildung steht damit in einem komplementären Verhältnis zur außerbetrieblichen Weiterbildung, wodurch öffentlich-rechtlich festgelegte Kompetenz- und Berufsstandards in den Betrieben verstärkt zur Geltung kommen. Dies bedeutet zugleich, dass die nach Klaus Harney (1998, S. 39ff.) mit der betrieblichen Handlungslogik begründete Differenz zwischen betrieblicher und außerbetrieblicher bzw. beruflicher Weiterbildung und die daraus resultierende Eigenständigkeit und Autonomie der betrieblichen Weiterbildung eingeschränkt werden. Anders betrachtet, überschneiden sich die qualifikatorischen und personalen Bedarfe der Unternehmen in der digitalen Transformation mit den Angeboten der außerbetrieblichen Weiterbildung, sodass u.a. berufliche Fortbildung, duale und berufsbegleitende Studiengänge sowie Zertifikatsprogramme gemeinsam geteilte und verantwortete Weiterbildungsformate darstellen.

Zukünftig sollte die neugestaltete betriebliche Weiterbildung als Teil eines eigenständigen und durchlässigen Gesamtsystems der Berufs- und Weiterbildung betrachtet werden. In diesem zu entwickelnden System werden die in Abbildung 1 dargestellten Einzelbereiche der beruflichen Weiterbildung mit Teilen der wissenschaftlichen Weiterbildung sowie mit der Berufsausbildung und der Berufsausbildungsvorbereitung zusammengeführt. Im Zentrum steht eine um berufsbezogene Studienformate und neugestaltete Weiterbildungsformate erweiterte Beruflichkeit. Dieses dem schulisch-akademischen Bildungssystem gleichwertige und eng mit ihm verzahnte System zeichnet sich durch eine hohe Durchlässigkeit der Bildungswege aus. Es fördert die Chancengleichheit und stellt die Gleichwertigkeit von beruflicher, allgemeiner und hochschulischer Bildung her. Dem Lernort Betrieb und einer neugestalteten betrieblichen Weiterbildung kommt dabei eine Art Scharnierfunktion zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem zu.

Literatur

- Alt, Christel/Sauter, Edgar/Tillman, Heinrich (1994):** Berufliche Weiterbildung in Deutschland. Strukturen und Entwicklungen. Bielefeld: Bertelsmann.
- Arnold, Rolf (1996):** Weiterbildung. Ermöglichungsdidaktische Grundlagen. München: Franz Vahlen.
- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2022):** Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal. Bielefeld: wbv Publikation. Online: <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2022/bildung-in-deutschland-2022> [2023-12-11].
- Baethge, Martin/Severing, Eckart/Weiß, Reinhold (2013):** Handlungsstrategien für die berufliche Weiterbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Bauer, Hans G./Burger, Barbara/Buschmeyer, Jost/Dufter-Weis, Angelika/Horn, Kristina/Kleestorfer, Nathalie (Hrsg.) (2016):** Lernprozessbegleitung in der Praxis. Beispiele aus Aus- und Weiterbildung. München: GAB München. Online: https://www.gab-muenchen.de/wp-content/uploads/2023/01/lernbegleitung_in_derpraxis_2016.pdf [2023-12-11].
- BMBF (2013):** Berufliche Weiterbildung im Betrieb. Info- und Toolbox für Personalverantwortliche, Betriebs- und Personalräte. Bonn.
- Bolte, Annegret/Neumer, Judith (2021):** Lernen in der Arbeit. Erfahrungswissen und lernförderliche Arbeitsgestaltung bei wissensintensiven Berufen. Augsburg/München: Rainer Hampp.
- Dehnbostel, Peter (2011):** Qualifikationsrahmen: Lernergebnis- und Outcomeorientierung zwischen Bildung und Ökonomie. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Ausgabe 14. Wien. Online: https://erwachsenenbildung.at/magazin/11-14/meb11-14_05_dehnbostel.pdf [2023-12-11].
- Dehnbostel, Peter (2019):** Betriebliche Lernorte, Lernräume und Selbstlernarchitekturen in der digitalisierten Arbeitswelt. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Ausgabe 35/36. Wien. Online: https://erwachsenenbildung.at/magazin/19-35u36/04_dehnbostel.pdf [2023-12-11].
- Dehnbostel, Peter (2022):** Betriebliche Bildungsarbeit. Kompetenzbasierte Berufs- und Weiterbildung in digitalen Zeiten. 3. erweiterte Aufl. Baltmannsweiler: Schneider.
- Dehnbostel, Peter/Richter, Götz/Schröder, Thomas/Tisch, Anita (Hrsg.) (2021):** Kompetenzentwicklung in der digitalen Arbeitswelt. Zukünftige Anforderungen und berufliche Lernchancen. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Deutscher Bildungsrat (1972):** Strukturplan für das Bildungswesen. 4. Aufl. Stuttgart: Klett.
- Faulstich, Peter (1998):** Strategien der betrieblichen Weiterbildung. München: Franz Vahlen.
- Foelsing, Jan/Schmitz, Anja (2021):** New Work braucht New Learning. Eine Perspektivreise durch die Transformation unserer Organisations- und Lernwelten. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Gerst, Detlef (2023):** New Work: Zwischen neuer Freiheit und fremdbestimmter Flexibilität. In: WSI-Mitteilungen, Heft 1, S. 62-68.
- Goltz, Marianne (1999):** Betriebliche Weiterbildung im Spannungsfeld von tradierten Strukturen und kulturellem Wandel. München/Mering.
- Grotlüschen, Anke/Pätzold, Henning (2020):** Lerntheorien in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Bielefeld: wbv Publikation.
- Gruber, Elke/Schlögl, Peter/Assinger, Philipp/Gugitscher, Karin/Lachmayr, Norbert/Schmidtko, Birgit (2021):** Kompetenzanerkennung und Validierungspraxis in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Theoretische Bezüge und empirische Befunde. Bielefeld: wbv Media.
- Grünewald, Uwe/Moraal, Dick/Draus, Franciszek/Weiss, Reinhold/Gnahn, Dieter (1998):** Formen arbeitsintegrierten Lernens. Möglichkeiten und Grenzen der Erfassbarkeit informeller Formen der betrieblichen Weiterbildung. (QUEM-Report, Heft 53). Berlin: Manuskriptdruck.
- Harney, Klaus (1998):** Handlungslogik betrieblicher Weiterbildung. Stuttgart: Hirzel.
- Hirsch-Kreinsen, Hartmut/Ittermann, Peter/Niehaus, Jonathan (Hrsg.) (2018):** Digitalisierung industrieller Arbeit. Die Vision 4.0 und ihre sozialen Herausforderungen. 2. Aufl. Baden-Baden: Nomos.
- Hirsch-Kreinsen, Hartmut/Karačić, Anemari (2019):** Autonome Systeme und Arbeit. Perspektiven, Herausforderungen und Grenzen der Künstlichen Intelligenz in der Arbeitswelt. Bielefeld: transcript.
- Löw, Martina (2001):** Raumsoziologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- mmb Institut (2023):** mmb-Trendmonitor 2022/2023. Online: https://www.mmb-institut.de/wp-content/uploads/mmb-Trendmonitor_2022-2023.pdf [2023-12-11].
- Münchhausen, Gesa/Reichart, Elisabeth/Müller, Normann/Gerhards, Pia/Echarti, Nicolas (2023):** Integrierte Weiterbildungsberichterstattung – Aufbau einer systematischen Berichterstattung zur beruflichen Weiterbildung (iWBBe). Projektendbericht. BIBB. Wissenschaftliche Diskussionspapiere, H. 246. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich.

Pätzold, Günter/Lang, Martin (1999): Lernkulturen im Wandel. Didaktische Konzepte für eine wissensbasierte Organisation. Bielefeld: Bertelsmann.

Richter, Götz (Hrsg.) (2020): Lernen in der digitalen Transformation der Arbeit. Wie arbeitsintegriertes Lernen in der betrieblichen Praxis gelingt. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Schiersmann, Christiane (2007): Berufliche Weiterbildung. Wiesbaden: VS Verlag.

Schmid, Martin (Hrsg.) (2023): Handbuch Validierung non-formal und informell erworbener Kompetenzen. Bielefeld: wbv Publikation. Online: <https://doi.org/10.3278/9783763971657>.

Senghaas-Knobloch, Eva/Nagler, Brigitte/Dohms, Annette (1997): Zukunft der industriellen Arbeitskultur. Persönliche Sinnansprüche und Gruppenarbeit. Münster: LIT.

Seyda, Susanne/Placke, Beate (2020): IW-Weiterbildungserhebung 2020: Weiterbildung auf Wachstumskurs. IW-Trends 4/2020. Online: <https://www.iwkoeln.de/studien/susanne-seyda-beate-placke-weiterbildung-auf-wachstumskurs-493427.html> [2023-12-11].

Siepmann, Frank (Hrsg.) (2022): eLearning BENCHMARKING Studie 2022. Gesamtstudie: Corporate eLearning. Hagen im Bremischen: Siepmann media.



Foto: K. K.

Prof. Dr. Peter Dehnbostel

peter.dehnbostel@tu-dortmund.de
<http://www.peter-dehnbostel.de>
+49 (0)172 867 3753

Peter Dehnbostel lehrt und forscht an der TU Dortmund mit den Schwerpunkten „Berufliche Weiterbildung“ und „Betriebliches Bildungsmanagement“. Darüber hinaus lehrt er in berufsbegleitenden MA-Studiengängen an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (seit 2006) und an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg (seit 2007). Nach Berufstätigkeiten in der Industrie und im Berufsbildungsbereich, u.a. über 10 Jahre am Bundesinstitut für Berufsbildung in Berlin, hatte er langjährig Professuren in Hamburg und Berlin inne.

Restructuring of In-company Vocational Training in the Digital Transformation

Abstract

Since the 1980s in-company vocational training has experienced strong growth and developed into the largest individual area of continuing vocational training. The current development of in-company vocational training requires a radical restructuring in response to the digital transformation of work and learning and calls for an expanded understanding of continuing vocational and in-company training. In in-company vocational training, the focus is no longer on attending specific courses and seminars but acquiring skills in the process of work itself. The digital transformation of work and learning is especially apparent in work-integrated learning, new in-company learning concepts and forms of learning and the validation of skills acquired through informal and nonformal learning. This promotes the permeability of vocational training pathways and the equivalence of vocational training and higher education, which significantly contributes to the development of an independent and equivalent system of vocational and advanced training. According to the article, the restructuring of in-company vocational training, which is still in its infancy, strengthens educational aspirations in the spirit of self-regulated and humane personal development.

Betriebliche Weiterbildung im Kontext sozialer Ungleichheit

Aktuelle empirische Einsichten aus Niederösterreich mit Fokus auf die COVID-19 Pandemie

Martin Mayerl, Norbert Lachmayr und Alexander Schmölz

Zitation Mayerl, Martin/Lachmayr, Norbert/Schmölz, Alexander (2024): Betriebliche Weiterbildung im Kontext sozialer Ungleichheit. Aktuelle empirische Einsichten aus Niederösterreich mit Fokus auf die COVID-19 Pandemie. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 51, 2024. Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-51>.

Schlagworte: Betriebliche Weiterbildung, berufliche Weiterbildung, Arbeitnehmer*innenbefragung, Ungleichheit, Weiterbildungsbeteiligung, Weiterbildungsmuster, digitalisierte Bildungsprozesse



Abstract

Im Umgang mit gesellschaftlichen Transformationsprozessen und strukturellen Veränderungen am Arbeitsmarkt kommt beruflicher und betrieblicher Weiterbildung eine zentrale Rolle zu. Trotz vielfältiger bildungspolitischer Bemühungen zeigt sich in Bezug auf Weiterbildungsteilnahme allerdings nach wie vor das Prinzip der „doppelten Selektivität“, wonach Personen mit höherem Bildungsabschluss auch häufiger weiterbildungsaktiv sind. Der Beitrag untersucht jene bisher nicht ausreichend erforschten betrieblichen und beschäftigungsbezogenen Aspekte, welche Weiterbildungschancen im betrieblichen Kontext befördern bzw. vermindern. Die Daten einer aktuellen Erhebung bei Beschäftigten in Niederösterreich zeigen, dass die Teilnahme an Weiterbildung z.B. vom betrieblichen Weiterbildungsmanagement und von der beschäftigungsbezogenen Position der Mitarbeiter*innen im Unternehmen abhängig ist. (Red.)

08

Thema

Betriebliche Weiterbildung im Kontext sozialer Ungleichheit

Aktuelle empirische Einsichten aus Niederösterreich mit Fokus auf die COVID-19 Pandemie

Martin Mayerl, Norbert Lachmayr und Alexander Schmözl

Der betrieblichen und beruflichen Weiterbildung wird eine Schlüsselrolle zugemessen, wenn es darum geht, die aktuellen gesellschaftlichen Transformationen (digitale Transformation, Entwicklung einer klimaneutralen Gesellschaft etc.) und damit einhergehende strukturelle Veränderungen am Arbeitsmarkt zu bewältigen. Wie aber stellte sich die Weiterbildungsbeteiligung von Arbeitnehmer*innen inmitten der Pandemie dar? Lassen sich betrieblich induzierte Ungleichheitsmuster in Bezug auf betriebliche Weiterbildung belegen?

Trotz vielfältiger bildungspolitischer Bemühungen und Strategien (z.B. Strategie des lebensbegleitenden Lernens, 2011) reproduziert sich die Teilnahme an Weiterbildung weiterhin nach dem Prinzip der „doppelten Selektivität“ (siehe Faulstich 1981 zit.n. Bracker/Faulstich 2014). Unter „doppelter Selektivität“ ist hier gemeint, dass jene Personen, die einen höheren Bildungsabschluss erreicht haben, auch häufiger weiterbildungsaktiv sind. Zudem sind höherqualifizierte Personen häufiger in beruflichen Bereichen tätig, welche eine höhere Weiterbildungsteilnahme fordern bzw. ermöglichen. Einzelne Programme wie z.B. die Basisbildung im Rahmen der Initiative Erwachsenenbildung oder auch Weiterbildungsmaßnahmen im Rahmen der aktiven Arbeitsmarktpolitik sind zwar funktionierende Konzepte, sind in ihrem Volumen aber lediglich ein „Tropfen auf dem heißen Stein“, um dem sozial ungleich verteilten Beteiligungsmuster entgegenzuwirken (siehe Schlögl 2021).

Empirische Befunde zur ungleichen Teilnahme an Weiterbildung

Die alle fünf Jahre durchgeführte, repräsentative Erwachsenenbildungserhebung, der „Adult Education Survey“, kurz AES (zuletzt durchgeführt 2016/17), zeigt die Reproduktion sozialer Ungleichheitsstrukturen bei der Weiterbildungsteilnahme (vgl. Statistik Austria 2018, S. 30): So nahmen laut AES in den letzten 24 Monaten vor der Befragung 71% der Personen mit einem Hochschulabschluss an einer arbeitsbezogenen nicht-formalen Weiterbildung teil. Im Vergleich dazu betrug die Weiterbildungsquote bei Personen mit maximal Pflichtschulabschluss 25% und mit einem Lehrabschluss 43%. Zudem haben Erwerbstätige mit 60% eine höhere arbeitsbezogene Weiterbildungsquote als Arbeitslose mit 37% und es bilden sich Personen mit österreichischer Staatsbürgerschaft häufiger weiter als Personen mit nicht-österreichischer Staatsbürgerschaft (50% vs. 38%).

Zusätzlich werden individuellen Ressourcen Effekte auf die Weiterbildungsbeteiligung zugeschrieben: Peter Schlögl, Carola Iller und Elke Gruber (2014) führten auf Basis der PIAAC-Daten (PIAAC: „Programme for the International Assessment of Adult Competencies“) für die Jahre 2012/13 aus, dass die individuelle Kompetenzausstattung mit einer höheren Weiterbildungsbeteiligung zusammenhängt. So haben Personen auf der höchsten von gesamt 4 Lesestufen etwa eine 4-fach höhere Chance, an Weiterbildung teilzunehmen, als Personen auf z.B. der Lesestufe 2 (siehe Schlögl/Iller/Gruber 2014).

Betriebliche vs. berufliche Weiterbildung

Die betriebliche Weiterbildung lässt sich konzeptuell von der beruflichen Weiterbildung abgrenzen. Bei der betrieblichen Weiterbildung steht der Betrieb als Herkunfts- und Zielkontext von Weiterbildung im Zentrum. Ziel ist die Entwicklung von Kompetenzen der Mitarbeiter*innen, um die betrieblichen Anforderungen zu bewältigen. Daraus speisen sich auch die Inhalte von betrieblicher Weiterbildung. Eine Teilnahme der Beschäftigten an betrieblicher Weiterbildung ist nicht immer freiwillig. In Abgrenzung dazu wird von beruflicher Weiterbildung gesprochen, wenn die Motivation zur Teilnahme von den Personen selbst ausgeht und diese gleichzeitig auch Adressat*innen der Kompetenzentwicklung sind. Berufliche Weiterbildung bezieht sich auf die individuelle Nutzenerwartung der Teilnehmer*innen. Auch der Inhalt der Weiterbildung wird von den Beschäftigten selbst festgelegt und bezieht sich auf einen überbetrieblichen Kontext (vgl. Elsholz/Schönhold/Hilger 2017, S. 13 in Anlehnung an Harney 1998). Bernd Käßplinger (2018, S. 687) führt aus, dass betriebliche und berufliche Bildung *„konträr auf die divergenten Handlungslogiken und systemischen Einbindungen“* hinweisen. In der Realität gibt es jedoch ein gewisses Spannungsverhältnis (Beruf vs. Betrieb), das nicht aufgelöst werden kann (vgl. Gillen/Elsholz/Meyer 2010, S. 11). Gemeinsam ist der betrieblichen und beruflichen Weiterbildung jedoch, dass sie sich gemeinsam auf die Sphäre der Arbeitswelt beziehen.

Soziale Ungleichheit in der betrieblichen Weiterbildung: Ein blinder Fleck!

Untersuchungen zur betrieblichen Weiterbildung beziehen sich in Österreich nahezu ausschließlich

auf die periodische Erhebung zur betrieblichen Weiterbildung im europäischen Rahmen (CVTS: „Continuing Vocational Training Survey“, aktuell CVTS 6). Dazu werden Unternehmen über ihre betrieblichen Weiterbildungsaktivitäten befragt. Diese Erhebungen ermöglichen eine wichtige Einsicht in die „systemische Handlungslogik“ (siehe Käßplinger 2018) von Unternehmen bei der Gestaltung ihres betrieblichen Weiterbildungsmanagements (Strategien, Ermittlung Weiterbildungsbedarf, Ausgaben etc.). Soziale Ungleichheitsmuster in der betrieblichen Weiterbildung können damit aber kaum herausgearbeitet werden (vgl. dazu den aktuellen Bericht von Statistik Austria 2023).

Untersuchungen im deutschsprachigen Raum weisen darauf, dass neben soziodemografischen Faktoren auch beschäftigungsbezogene Aspekte wie Tätigkeitsniveau, Beschäftigungskategorie und berufliche Stellung sowie betriebsbezogene Aspekte wie Branche, Unternehmensgröße und Weiterbildungsmanagement einen Effekt auf die betriebliche Weiterbildung haben (siehe Gillen/Elsholz/Meyer 2010; Offerhaus/Leschke/Schömann 2010). Diese Faktoren wirkten während der COVID-19 Pandemie weiter (siehe Bellmann/König/Leber 2022).

Solcherart Analysen zu den Determinanten der betrieblichen Weiterbildung fehlen bislang für Österreich, sodass kaum empirisch abgesicherte Aussagen über betrieblich induzierte Ungleichheitsmuster in Bezug auf betriebliche Weiterbildung gemacht werden können; dies gilt insbesondere auch für die Zeit der Covid-19 Pandemie.

Aus- und Weiterbildung während COVID-19

Die COVID-19 bedingten Mobilitäts- und Kontaktbeschränkungen führten nach 2020 zu erheblichen Disruptionen in den Bildungsprozessen. Anhand der Daten der Mikrozensus-Arbeitskräfteerhebung¹ (AKE) der Statistik Austria zeigt sich ein Einbruch der Beteiligung an non-formaler Aus- und Weiterbildung im Jahr 2020, dem Beginn der COVID-19 Pandemie: Während laut AKE 2019 rund 11% an non-formaler Aus- und Weiterbildung (in den letzten vier Wochen vor dem Befragungszeitpunkt) teilgenommen hatten,

¹ Mikrozensus-Jahresdaten. Abgerufen von der Datenbank STATCube der Statistik Austria. Abgerufen am: 06.03.2023. Eigene Berechnungen.

betrug die Teilnahmequote für 2020 nur mehr rund 7%; 2021 erholte sich die Weiterbildungsbeteiligung wieder auf rund 9% (siehe Statistik Austria 2023).

Zugleich kam es zu vielfältigen Erfahrungen mit digitalisierten Bildungsprozessen sowohl bei Bildungsanbietern (Schulen, Erwachsenenbildungseinrichtungen etc.) als auch bei den Lernenden selbst (siehe Gugitscher/Schlögl 2022), die bis heute transformativ in die Aus- und Weiterbildung hineinwirken.

Für die schulische Bildung finden sich ambivalente Hinweise darauf, dass die COVID-19 bedingten Einschränkungen ein Katalysator für weitere soziale Benachteiligungen waren (siehe dazu z.B. das Schwerpunktthema 12 der Zeitschrift für Bildungsforschung; Eder et al. 2022). Für die betriebliche und berufliche Weiterbildung gibt es bis dato noch wenige Befunde dazu.

Der vorliegende Beitrag will deshalb einen fokussierten Blick auf die betriebs- und beschäftigungsbezogenen Aspekte der betrieblichen Weiterbildungsmuster während der Pandemie richten: Wie stellte sich die Weiterbildungsbeteiligung inmitten der Pandemie dar? Welche Effekte hatten betriebs- und beschäftigungsbezogene Aspekte? Welche Rolle spielten dabei digitalisierte Weiterbildungsprozesse?

Anhand einer aktuellen Erhebung bei niederösterreichischen Beschäftigten sollen dazu empirische Befunde präsentiert werden (siehe dazu auch ausführlich Mayerl et al. 2022).

Empirische Einsichten aus Niederösterreich

Im Rahmen eines Projektes im Auftrag der Arbeiterkammer Niederösterreich (AK NÖ) mit dem Thema „E-Learning in der Weiterbildung inmitten der Pandemie“ wurde 2022 eine Online-Erhebung realisiert, die das Weiterbildungsverhalten von Arbeitnehmer*innen untersuchte (Zeitraum der Erhebung: Juni bis Juli 2022). Die Arbeitnehmer*innen wurden auf Basis eines Kontaktdatenpools der AK NÖ erreicht; auch die Einladung zur Befragung erfolgte durch die AK NÖ.

Insgesamt standen 856 auswertbare Antworten von Arbeitnehmer*innen zur Verfügung (für

weitere Beschreibungen siehe ausführlich Mayerl et al. 2022). Die Erhebung fokussierte auf die Schnittstelle zwischen der beruflichen und der betrieblichen Weiterbildung. Erhoben wurden die berufsbezogene Weiterbildung gleich wie die betrieblichen und beschäftigungsbezogenen Bedingungen der Weiterbildungsteilnahme.

Es handelt sich dabei um eine nicht-repräsentative Gelegenheitsstichprobe, welche aber dennoch explorative Einblicke in Weiterbildungsmuster im betrieblichen Kontext geben kann. Zwar ist eine Generalisierung der Ergebnisse aufgrund des Stichprobendesigns nicht zulässig, allerdings können damit wertvolle Einsichten über Bedingungen und Zusammenhänge im betrieblichen Weiterbildungsverhalten gewonnen werden.

Um die Weiterbildungsteilnahme der Respondent*innen abzufragen, wurde eine einfache Formulierung gewählt: „Haben Sie in den letzten 12 Monaten eine berufsbezogene Weiterbildung besucht?“ Der Bezugszeitraum reichte vom Zeitpunkt der Befragung damit ein Jahr (Juni bis Juli 2021) zurück. Hier waren teilweise noch COVID-19 bedingte Mobilitäts- und Kontaktbeschränkungen in Kraft gewesen. Beispielsweise galt ab 8. Nov. 2021 die 2G-Regel (Zugangsbeschränkungen zu vielen Bereichen für Ungeimpfte), FFP2-Maskenpflicht im Handel und zwischen 22. Nov. und 11. Dez. 2021 ein allgemeiner Lockdown.

40% der befragten Beschäftigten gaben an, eine Weiterbildung in den letzten 12 Monaten besucht zu haben. Dabei wurden 73% der Weiterbildungen teilweise oder vollständig in Form von E-Learning umgesetzt. Digital vermittelte Weiterbildung war demnach während der pandemiebedingten Einschränkungen eine wesentliche Säule der betrieblichen Weiterbildung.

79% der digital vermittelten Weiterbildung wurden vollständig vom Betrieb bezahlt – ein wichtiger Hinweis darauf, dass betriebliche Handlungslogiken bei der Weiterbildung eine wichtige Rolle spielten.

Betriebs- und beschäftigungsbezogene Determinanten der Weiterbildung

Die Untersuchung der betriebs- und beschäftigungsbezogenen Determinanten der Weiterbildung wurde

mithilfe der Methode der logistischen Regressionsanalyse umgesetzt. Dazu wurden drei Regressionsmodelle berechnet. Als abhängige Variable wurde die Teilnahme an Weiterbildung definiert.

Die jeweiligen unabhängigen Variablen wurden schrittweise in die Modelle eingefügt. Zunächst wurde der Effekt der soziodemografischen Variablen (Alter, Geschlecht, höchste Bildung) auf die Weiterbildungsteilnahme geprüft (M1). Im zweiten Modell (M2) wurden beschäftigungsbezogene (berufliche Stellung, Tätigkeitsniveau) und betriebsbezogene Aspekte (Wirtschaftsklasse gemäß ÖNACE08, Betriebsgröße) eingefügt. Das

dritte Modell (M3) inkludierte eine Skala zum betrieblichen Weiterbildungsmanagement auf Basis einer subjektiven Einschätzung der Beschäftigten.

Die Skala berechnete sich per Mittelwertbildung aus drei Items („Ich kann eigene Vorschläge für meine Weiterbildung einbringen.“, „Der/Die Vorgesetzte unterstützt meine Weiterbildungspläne.“, „Meine Wünsche nach Weiterbildung werden nach Möglichkeit erfüllt.“, Antwortkategorien: 1=trifft zu bis 4=trifft nicht zu). Die Skala zum betrieblichen Weiterbildungsmanagement bildet somit ab, inwieweit sich die Mitarbeiter*innen in der betrieblich vermittelten Weiterbildung partizipativ einbringen konnten.

Tab. 1: Ergebnisse der logistischen Regressionsmodellierungen

Abhängige Variable: Teilnahme an Weiterbildung (0 = Nein, 1 = Ja)									
Unabhängige Variablen	M1			M2			M3		
	OR	CI	p	OR	CI	p	OR	CI	p
(Konstante)	0,52	0,28-0,96	0,04	0,09	0,02-0,33	0,00	0,52	0,11-2,11	0,38
Alter (Ref.: 16-30 Jahre)									
31-50 Jahre	1,11	0,62-2,00	0,74	0,93	0,49-1,76	0,83	1,02	0,52-2,00	0,96
50+ Jahre	1,01	0,55-1,89	0,97	0,82	0,42-1,61	0,57	0,82	0,41-1,67	0,59
Höchste Bildung (Ref.: Lehre)									
Matura	1,31	0,92-1,88	0,14	1,05	0,70-1,57	0,80	1,07	0,69-1,65	0,76
Tertiärer Abschluss	1,90	1,24-2,93	0,00	1,14	0,69-1,89	0,60	1,05	0,62-1,81	0,85
Geschlecht (Ref.: Männlich)									
Weiblich	1,42	1,02-1,98	0,04	1,21	0,81-1,80	0,35	1,18	0,77-1,81	0,44
Berufliche Stellung (Ref.: Angestellte)									
Arbeiter:in	–	–	–	0,79	0,44-1,41	0,43	1,02	0,54-1,90	0,96
Tätigkeitsniveau (Ref.: Facharbeit)									
Hilfsarbeitskraft	–	–	–	0,17	0,04-0,51	0,01	0,18	0,04-0,58	0,01
Führungskraft, Hochqualifizierte Facharbeit	–	–	–	1,76	1,20-2,61	0,00	1,58	1,04-2,39	0,03
Anzahl MA in NÖ (Ref.: Bis 9 MA)									
10-49 Mitarbeiter:innen	–	–	–	1,65	0,90-3,07	0,11	1,86	0,97-3,62	0,07
50-249 Mitarbeiter:innen	–	–	–	2,94	1,65-5,33	<0,001	3,19	1,71-6,05	<0,001
250+ Mitarbeiter:innen	–	–	–	2,36	1,34-4,21	0,00	2,83	1,54-5,30	0,00

Abhängige Variable: Teilnahme an Weiterbildung (0 = Nein, 1 = Ja)									
Unabhängige Variablen	M1			M2			M3		
	OR	CI	p	OR	CI	p	OR	CI	p
Wirtschaftsklasse ÖNACE08 (Ref.: Bau)									
Finanz- und Versicherungsdienstleistung	–	–	–	7,71	2,29-31,60	0,00	8,21	2,30-35,28	0,00
Freiberufliche, wissenschaftliche und technische Dienstleistungen	–	–	–	5,78	1,67-23,99	0,01	5,06	1,40-21,84	0,02
Sonstige Dienstleistungen	–	–	–	5,64	1,48-25,27	0,02	6,98	1,65-34,50	0,01
Gesundheits- und Sozialwesen	–	–	–	10,93	3,36-43,65	<0,001	11,24	3,26-47,06	<0,001
Handel; Instandhaltung und Reparatur KFZ	–	–	–	3,18	1,09-11,62	0,05	3,76	1,23-14,31	0,03
Herstellung von Waren	–	–	–	2,02	0,69-7,44	0,23	1,87	0,61-7,13	0,31
Öffentliche Verwaltung, Verteidigung; Sozialversicherung	–	–	–	5,33	1,67-20,85	0,01	5,34	1,58-21,76	0,01
Verkehr und Lagerei	–	–	–	2,76	0,80-11,34	0,13	4,51	1,21-19,72	0,03
Andere Wirtschaftsklasse	–	–	–	4,54	1,51-17,00	0,01	4,56	1,43-17,83	0,02
Skala									
Betriebliches Weiterbildungsmanagement (1=trifft zu bis 4=trifft nicht zu)	–	–	–	–	–	–	0,38	0,30-0,48	<0,001
Anzahl Beobachtungen	631			631			631		
R ² Tjur	0,02			0,14			0,24		
AIC	868,1			818,9			742,3		
Deviance	856,1			776,9			698,3		
Δ Deviance	14,8 ^a			79,2			78,6		
Likelihood Ratio Test	0,011			<0,001			<0,001		

Quelle: öibf/AK NÖ – Arbeitnehmer*innenbefragung 2022. Eigene Berechnungen.

Abkürzungen: OR: Odds Ratio, CI: Confidence Interval, AIC: Akaike Information Criterion, MA: Mitarbeiter:innen, KFZ: Kraftfahrzeuge.

^aΔ Deviance zum Nullmodell: 870,9. Fälle mit folgenden Ausprägungen wurden aufgrund geringer Zellenbesetzungen aus der Analyse ausgeschlossen: Beschäftigte, die eine formale Weiterbildung absolviert haben; Beschäftigte mit der beruflichen Stellung „Sonstiges“ (z.B. Lehrlinge); Personen mit höchstens Pflichtschulabschluss.

Modell 1: Höchster Bildungsabschluss und Geschlecht als Determinanten

In Modell 1 (M1) zeigt sich erwartungsgemäß ein Effekt der höchsten Bildung auf die Teilnahme-wahrscheinlichkeit. Personen mit einem tertiären

Abschluss haben eine 1,9-fach höhere Wahrscheinlichkeit einer Weiterbildungsteilnahme als die Referenzgruppe Lehre, wenn sowohl das Alter als auch das Geschlecht kontrolliert werden. Das Alter hat gemäß dem Modellergebnis keinen Effekt auf die Weiterbildungsteilnahme, die Kategorie Geschlecht

jedoch schon. Weibliche Beschäftigte haben demnach eine etwas höhere Weiterbildungswahrscheinlichkeit als männliche Beschäftigte. Dies ist ein etwas überraschender Befund im Vergleich zur Erwachsenenbildungserhebung (AES) von 2016/17, der zufolge Frauen eine etwas niedrigere Beteiligung bei der arbeitsbezogenen nicht-formalen Bildung aufweisen (vgl. Statistik Austria 2018, S. 30).

Modell 2: Hohe Effekte von betriebs- und beschäftigungsbezogenen Variablen

Für Modell 2 (M2) wurden zusätzlich zu den soziodemografischen Variablen betriebs- und beschäftigungsbezogene Variablen in das Modell inkludiert. Die Gütekriterien zeigen eine deutliche Verbesserung und Erklärungskraft von M2 gegenüber M1. Die soziodemografischen Variablen verlieren ihre Erklärungskraft zugunsten der beschäftigungs- und betriebsbezogenen Variablen. Führungskräfte und hochqualifizierte Fachkräfte haben gegenüber Facharbeitskräften eine um 1,7-fach höhere Weiterbildungsbeteiligung, während Hilfsarbeitskräfte gegenüber den Facharbeitskräften bloß eine 0,17-fache Weiterbildungsbeteiligungschance haben. Korrespondierend dazu gibt es bei den Arbeiter*innen gegenüber den Angestellten eine tendenziell niedrigere Weiterbildungswahrscheinlichkeit, die aber aufgrund der niedrigen Zellenbesetzung statistisch nicht abgesichert werden kann.

Sehr hohe Effekte haben die Variablen Betriebsgröße und die Wirtschaftsklasse des Betriebes. Beschäftigte in größeren Betrieben haben eine deutlich höhere Weiterbildungswahrscheinlichkeit als kleinere Betriebe. Beschäftigte in dienstleistungsbezogenen Branchen (z.B. Gesundheits- und Sozialwesen, Finanz- und Versicherung) nehmen häufiger an betrieblicher Weiterbildung teil als Beschäftigte in produzierenden oder gewerblichen Bereichen (z.B. Bau, Herstellung von Waren, Handel).

Modell 3: Betriebliches Weiterbildungsmanagement als wichtiger Faktor

Für Modell 3 (M3) wurde ein Indikator zum betrieblichen Weiterbildungsmanagement aus Sicht der Beschäftigten hinzugefügt. Die Erklärungskraft des Modells erhöhte sich damit signifikant. Das betriebliche Weiterbildungsmanagement hat

einen hohen Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit der Weiterbildungsbeteiligung. Gemessen wurde hier das Ausmaß, in dem die Weiterbildungswünsche der Beschäftigten durch den Betrieb berücksichtigt werden. Bemerkenswert ist, dass die Effekte der betriebs- und beschäftigungsbezogenen Variablen weiterhin erhalten bleiben. So hat sich beispielsweise der Effekt des Tätigkeitsniveaus zwischen M2 und M3 bei der Gruppe der Hochqualifizierten und Führungskräfte nur in einem geringen Ausmaß reduziert (bei gleichzeitig hohem Signifikanzniveau). Das (wahrgenommene) betriebliche Weiterbildungsmanagement hängt damit kaum mit dem Tätigkeitsniveau der Beschäftigten zusammen und bietet damit eine zusätzliche Erklärungsdimension für die betriebliche Weiterbildungsteilnahme.

Resümee: Von der „doppelten“ zur „mehrfachen“ Selektivität in der betrieblichen Weiterbildung?

Im Weiterbildungsverhalten von unselbstständig Beschäftigten sind empirisch verschiedene Muster der sozialen Ungleichheit zu beobachten. Durch die hier kurz umrissene Analyse (siehe ausführlicher Mayerl et al. 2022) können mehrfache Effekte sichtbar gemacht werden.

Zunächst zeigt sich der Einfluss des Bildungsniveaus auf die Weiterbildungsbeteiligung: Je höher der Bildungsabschluss, desto höher die Weiterbildungsbeteiligung. Weiters wird sichtbar, dass Personen mit einem höheren Bildungsabschluss Positionen mit einem höheren Tätigkeitsniveau besetzen. Wird beides in die Analyse miteinbezogen, dann ist das Tätigkeitsniveau und nicht das Bildungsniveau eine zentrale Determinante der Weiterbildungsbeteiligung. Hierin bildet sich auch empirisch die „doppelte“ Selektivität ab. Zusätzlich lässt sich erkennen, dass betriebs- und branchenspezifische Charakteristiken einen Einfluss auf die Weiterbildungsbeteiligung in einem Betrieb haben. Dies deutet auf brancheninhärente Weiterbildungserfordernisse hin. Nicht zuletzt hat das innerbetrieblich-organisatorische Management von Weiterbildung einen Einfluss auf die Weiterbildungsteilnahme des*der Einzelnen.

Für die betriebliche Weiterbildung wird damit die These der „doppelten Selektivität“ zu einer

„mehrfachen Selektivität“ (siehe Gillen/Elsholz/Meyer 2010), die nicht nur vom soziodemografischen Hintergrund, sondern auch wesentlich von der individuellen Eingliederung in betrieblich-organisatorische Kontexte sowie den betrieblich gestalteten

Bedingungen für die Weiterbildung abhängig ist. Mögliche Fördermaßnahmen von beruflicher und betrieblicher Weiterbildung müssen daher auch immer die betrieblich-organisatorische Ebene adressieren.

Literatur

- Bellmann, Lutz/König, Corinna/Leber, Ute (2022):** Betriebliche Weiterbildung in der Covid-19-Krise. In: WSI-Mitteilungen, 75(6), S. 479-486. Online: <https://doi.org/10.5771/0342-300X-2022-6-479>
- Bracker, Rosa/Faulstich, Peter (2014):** Weiterbildungsbeteiligung – Bedingungen und Begründungen doppelter Selektivität. In: Bauer, Ullrich/Bolder, Axel/Bremer, Helmut/Dobischat, Rolf/Kutscha, Günter (Hrsg.): Expansive Bildungspolitik – Expansive Bildung? Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 335-356. Online: https://doi.org/10.1007/978-3-658-06669-7_16
- Eder, Ferdinand/Brauckmann-Sajkiewicz, Stefan/Krammer, Georg/Paseka, Angelika (2022):** Editorial. In: Zeitschrift für Bildungsforschung, 12(1), S. 1-4. Online: <https://doi.org/10.1007/s35834-022-00341-x>
- Elsholz, Uwe/Schönhold, Rafael/Hilger, Tanja (2017):** Die Entwicklung eines didaktischen Umsetzungskonzepts für das ET-Weiterbildungssystem auf der Spezialistenebene als Beitrag zur Innovation in der Weiterbildung. Ein Beitrag zum Workshop WS 08 „Innovative Ansätze beruflicher Weiterbildung“. 19. Hochschultage Berufliche Bildung an der Universität zu Köln, Köln. Online: https://www.berufsbildung.nrw.de/cms/upload/hochschultage-bk/2017beitraege/WS_08_ET-Weiterbildung_Elsholz_et_al.pdf [2023-12-19].
- Gillen, Julia/Elsholz, Uwe/Meyer, Rita (2010):** Soziale Ungleichheit in der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung. Stand der Forschung und Forschungsbedarf. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung (= Arbeitspapier 191). Online: https://www.boeckler.de/faust-detail.htm?sync_id=HBS-004746 [2023-12-19].
- Gugitscher, Karin/Schlögl, Peter (2022):** „Es geht mehr digital als angenommen!“ Zur Digitalisierung in der österreichischen Erwachsenenbildung vor, während und nach Covid-19. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Ausgabe 44/45, Wien. Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-44-45/16940-es-geht-mehr-digital-als-angenommen-zur-digitalisierung-in-der-oesterreichischen-erwachsenenbildung-vor-waehrend-und-nach-covid-19.php> [2023-12-19].
- Käpplinger, Bernd (2018):** Theorien und Theoreme der betrieblichen Weiterbildung. In: Tippelt, Rudolf/Hippel, Aiga von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 679-695. Online: https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5_31
- Mayerl, Martin/Bauer, Verena/Petanovitsch, Alexander/Lachmayr, Norbert/Schmölz, Alexander (2022):** Berufsbezogenes E-Learning inmitten der COVID-19 Pandemie. Entwicklungen und Herausforderungen aus der Perspektive von Arbeitnehmer:innen. Projektabschlussbericht des Österreichischen Instituts für Berufsbildungsforschung (öibf). Wien: öibf. Online: https://oeibf.at/wp-content/plugins/zotpress/lib/request/request.dl.php?api_user_id=2190915&dlkey=JSZKDB7S&content_type=application/pdf [2023-12-19].
- Offerhaus, Judith/Leschke, Janine/Schömann, Klaus (2010):** Soziale Ungleichheit im Zugang zu beruflicher Weiterbildung. In: Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): Bildung als Privileg: Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 4., aktual. Aufl. VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 345-375. Online: https://doi.org/10.1007/978-3-531-92484-7_12
- Schlögl, Peter (2021):** Soziale Ungleichheit als (un)intendierter Outcome beruflicher Aus- und Weiterbildung. Oder: „Bildung für alle“ als „Berufsbildung für alle“? In: Egger, Rudolf/Härtel, Peter (Hrsg.): Bildung für alle? Für ein offenes und chancengerechtes, effizientes und kooperatives System des lebenslangen Lernens in Österreich. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 175-196. Online: https://doi.org/10.1007/978-3-658-31054-7_9
- Schlögl, Peter/Iller, Carola/Gruber, Elke (2014):** Teilnahme und Teilnahmekancen an formaler und nicht-formaler Erwachsenen- bzw. Weiterbildung. In: Statistik Austria (Hrsg.): Schlüsselkompetenzen von Erwachsenen. Vertiefende Analysen der PIAAC-Erhebung 2011/12. Wien: Statistik Austria, S. 81-97. Online: https://www.statistik.at/fileadmin/publications/Schlüsselkompetenzen_von_Erwachsenen_Vertiefende_Analysen_der_PIAAC-Erhebung_2011_12.pdf [2023-12-19].
- Statistik Austria (Hrsg.) (2018):** Erwachsenenbildung. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES). Statistik Austria. Online: https://www.statistik.at/fileadmin/publications/Erwachsenenbildung_2016-2017__Ergebnisse_der_AES.pdf [2023-12-19].
- Statistik Austria (Hrsg.) (2023):** Betriebliche Weiterbildung 2020. Online: https://www.statistik.at/fileadmin/publications/Betriebliche-Weiterbildung-2020_Web-Barrierefrei.pdf [2023-12-19].

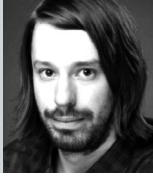


Foto: Lenz

Dr. Martin Mayerl

mayerl@posteo.org

Martin Mayerl studierte Soziologie an der Universität Wien und ist seit 2011 in der Bildungsforschung, insbesondere in den Bereichen Berufsbildung und Erwachsenenbildung, tätig. Seine Forschungsschwerpunkte sind: Berufliche Weiterbildung und Erwachsenenbildung, Bildungsstatistik, Berufliche Erstausbildung.



Foto: Vordenken für Östtirol
Brunner

Dr. Norbert Lachmayr

norbert.lachmayr@oeibf.at
<https://oeibf.at/>

Norbert Lachmayr studierte Soziologie an der Universität Wien und ist seit 2003 Projektleiter am Österreichischen Institut für Berufsbildungsforschung. Seine Forschungsschwerpunkte sind: Berufliche Weiterbildung, Höherqualifizierung, berufliche Erstausbildung, Auditierung und Qualitätssicherung.



Foto: Dieter Draxl

Dr. Alexander Schmözl

alexander.schmoelz@oeibf.at
<https://oeibf.at/>

Alexander Schmözl ist Geschäftsführer des Österreichischen Instituts für Berufsbildungsforschung und Universitätsassistent am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien. Seine Forschungsschwerpunkte sind: Digitalisierung, digitale Kompetenzen und Mediensdidaktik u.a. mit Fokus auf Gamed Based Learning, Ko-Kreativität und Inklusion.

In-company Vocational Training in the Context of Social Inequality

Current empirical findings from Lower Austria with a focus on the COVID-19 pandemic

Abstract

Continuing vocational training and in-company training are the key to dealing with processes of social transformation and structural changes on the job market. Despite diverse efforts related to educational policy, the principle of “double selectivity” where people with a higher education also pursue advanced training more frequently is still apparent with regard to participation in continuing education. The article investigates insufficiently explored aspects of companies and employment that promote or reduce in-company vocational training opportunities. The data from a current survey of employees in Lower Austria shows that participation in continuing education depends on management of in-company training and the position of employees within the enterprise. (Ed.)



Berufliche Erwachsenen- und Weiterbildung für die Zukunft wappnen

Anregungen für den Umgang mit dem anhaltenden Strukturwandel

Franz-Josef Lackinger

Zitation Lackinger, Franz-Josef (2024): Berufliche Erwachsenen- und Weiterbildung für die Zukunft wappnen. Anregungen für den Umgang mit dem anhaltenden Strukturwandel. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 51, 2024. Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-51>.

Schlagworte: Berufliche Bildung, Erwachsenenbildungseinrichtungen, Planungssicherheit, Qualifizierung, Kompetenzbedarf, Unternehmen, Arbeitsmarkt



Abstract

Berufliche Erwachsenenbildung mit „Reparaturfunktion“ ist jener Bereich der österreichischen Erwachsenenbildung, der am ehesten öffentlich gefördert wird. Denn indem Arbeitsuchende staatlich geförderte Qualifizierungsmaßnahmen besuchen, sollen jene Branchen, die mit Personalmangel kämpfen, kompetente Mitarbeiter*innen erhalten. Sobald die Arbeitslosigkeit sinkt, reduzieren sich allerdings auch die finanziellen Mittel für die Qualifizierung. Erwachsenenbildungseinrichtungen können daher nur schwer planen. Eine Konsequenz daraus ist, dass sie sich kaum präventiv und gezielt mit aktuellen Entwicklungen wie Digitalisierung, Künstlicher Intelligenz oder dem Klimawandel beschäftigen können. Der Autor, langjähriger Geschäftsführer des Berufsförderungsinstituts (BFI) Wien, plädiert dafür, berufliche Erwachsenenbildung nicht als Budgetbelastung, sondern als Investition mit breitgefächertem Wirkungsspektrum zu betrachten. Sie braucht eine von der Situation am Arbeitsmarkt unabhängige öffentliche Basisfinanzierung, die Planungssicherheit und damit zukunftsgerichtetes Handeln ermöglicht. Neben dem Staat sind auch die Unternehmen gefordert, Weiterbildungen zu fördern. Ein Best-Practice-Beispiel für die Zusammenarbeit von Unternehmen und Erwachsenenbildungseinrichtungen ist das Programm „Coders.Bay“ des BFI Wien, in welchem Unternehmen aktuell benötigte Kompetenzen deponieren. Eine diesem Kompetenzbedarf entsprechende und praxisnahe Ausrichtung des Bildungsangebots ermöglicht es dem BFI, Menschen für die konkreten Personalbedarfe der Unternehmen zu qualifizieren. (Red.)

Berufliche Erwachsenen- und Weiterbildung für die Zukunft wappnen

Anregungen für den Umgang mit dem anhaltenden Strukturwandel

Franz-Josef Lackinger

Erinnern Sie sich an das Jahr 2001? „Der heimischen Wirtschaft fehlen jährlich 10.000 Fachkräfte in der Informations- und Kommunikationstechnologie“, hieß es da in den Medien. Aber durch ein Maßnahmenbündel sei diese Lücke „in vier bis fünf Jahren“ zur Gänze zu decken, gab sich etwa der damalige Wirtschaftskammerpräsident Christoph Leitl siegessicher. Beiläufige Ergänzung seinerseits: Bis dahin müsse man halt die Lücke dadurch schließen, dass rund 2.000 Arbeitskräfte jährlich aus dem Ausland – etwa aus Indien – geholt werden. Rascher Sprung ins Jahr 2024: Die „talentierten Programmierer indischer Provenienz“ – aber auch die Jahre später ins Rennen geschickten „Spanier“ – konnten nicht nach Österreich gelockt werden und die Fachkräftelücke gibt es weiterhin. Und nicht nur in der IT.

Denn wer annimmt, die letzten zwei Jahrzehnte hätten eine Veränderung mit sich gebracht – wird enttäuscht sein! Heute lauten die Schlagzeilen: „Wer macht die Arbeit bei der grünen Wende?“, „Österreichweit tausende offene Stellen in der Recyclingbranche“, „In Österreich fehlen weiterhin zehntausende IT-Fachkräfte“. Und das Schlimme daran: Selbst alarmistisch formulierte Schlagzeilen regen offenbar niemanden mehr wirklich auf. Zu sehr haben wir uns an diese Geschichten gewöhnt – sie vermutlich schon als unverrückbare Realität akzeptiert.

Dementsprechend verhält auch in der Öffentlichkeit, dass die theoretische Lösung für dieses Dilemma

greifbar wäre und heute wie damals die gleiche ist: Bildung. Gerade ein kleines – und vor allem ressourcenarmes – Land wie Österreich sollte dabei nicht nur eine bestmögliche Primar-, Sekundar- und Tertiärbildung anstreben. Essenziell sind vor allem eine starke berufliche Erwachsenen- und eine ebenso gelebte betriebliche Weiterbildung.

Warum die Betonung der beiden Letzteren? Die kurze Antwort: Weil das Bildungsangebot an den Universitäten allein den Bedarf der Wirtschaft nicht decken kann. Einerseits kann die durchschnittliche Studiendauer nicht mit der sich rasant weiterentwickelnden (Geschäfts-)Welt Schritt halten. Andererseits suchen

die Betriebe des Landes nicht für jede Position im Spannungsfeld IT, Klimawandel, Digitalisierung, Pflege – oder welche Herausforderungen sonst noch am Tisch liegen oder auf uns zukommen – Personal mit akademischer Ausbildung. Sie brauchen Menschen, die einen fundierten praktischen und theoretischen Grundstock – also „Ahnung vom Beruf“ – haben, damit sie dann in jedem Unternehmen rasch eingesetzt oder sich mit den dort sehr individuell benötigten Kompetenzen on the job weiterentwickeln können.

Natürlich ist das in jeder Branche und in jedem Beruf anders. Es soll auch beileibe keine Kritik an den Universitäten des Landes sein. Vielmehr soll deutlich werden, dass das Thema Lebenslanges Lernen auch abseits der Schulen und des Hochschulcampus stattfinden muss – was, wie die heimische Erwachsenenbildungsbranche zeigt, zum Glück auch passiert.

Wenn wir aber nur zu gut wissen, dass Bildung die Antwort auf die Herausforderungen der Zukunft ist, und wenn wir ohnehin schon das Konzept „Lebenslanges Lernen“ in zig Politpapieren verankert haben, warum gibt es dann immer noch den Ruf nach mehr IT-Expert*innen, Pfleger*innen, Data Scientists, Solartechniker*innen, Wärmepumpentauscher*innen etc.?

Status quo der öffentlichen Finanzierung

Wer sich mit der öffentlichen Finanzierung der heimischen Erwachsenenbildungslandschaft auseinandersetzt, bemerkt rasch: Österreich legt einen ganz starken Fokus auf eine „reparative“ berufliche Erwachsenenbildung, deren (öffentliche) Finanzierung und Steuerung zu einem überwiegenden Teil an Arbeitsmarktentwicklungen gekoppelt sind (vgl. Vogtenhuber/Juen/Lassnigg 2021, S. 82). Ist die Arbeitslosigkeit also hoch, werden möglichst viele arbeitsuchende Personen in staatlich geförderte Qualifizierungsmaßnahmen geschickt. Die Politik versucht auf diese Art und Weise, die Menschen wieder rasch in Beschäftigung zu bringen und mit einem Schlag Branchen, die gerade akut auf Personalsuche sind, mit neuen Mitarbeiter*innen zu bedienen. Sinkende Arbeitslosenzahlen bedeuten im Umkehrschluss sinkende Mittel für Qualifizierung. Und sinkende Vermittlungszahlen – also weniger Menschen, die am 92. Tag nach Ausbildungsende

zurück im Arbeitsleben sind – bedeuten sehr oft das kurzfristige Aus von Kursangeboten. Das mag auf den ersten Blick auch durchaus legitim erscheinen.

Sonderfall berufliche Erwachsenenbildung

Die Krux ist nur: Diese Anfälligkeit für eine Stop-and-go-Politik und für kurzfristige Finanzierungen sorgt dafür, dass Erwachsenenbildungsorganisationen und Kursanbieter im Vergleich zu den Universitäten und anderen Bildungseinrichtungen in einer permanenten Planungsunsicherheit leben (zur großen Schwankungsbreite der bundesweit getätigten direkten Qualifizierungsausgaben des AMS im Zeitverlauf vgl. ebd., S. 55): Kontinuierliches Arbeiten, Innovation und Entwicklung weichen dem konstanten Wettstreit um knappe Finanzmittel und der Fokussierung auf wenige in der Vergangenheit „gut vermittelbare“ Fertigkeiten. Denn auch wenn in den Gesetzestexten von Förderungen gesprochen wird: Die der aktiven Arbeitsmarktpolitik zur Verfügung stehenden Mittel werden nach einem Ausschreibungsverfahren mittels Werkvertrag dem*der Bestbieter*in für die Laufzeit der jeweiligen Qualifizierungsmaßnahme – in der Regel zwischen wenigen Monaten bis zu drei Jahren – zugesprochen.

Ohne Garantie auf Verlängerung. Ohne Garantie auf Wiederbeauftragung. Stark beeinflusst von der dann vorherrschenden Lage am Arbeitsmarkt und der politischen Abwägung, ob die AMS-Mittel primär für Transferleistungen oder Qualifizierung eingesetzt werden. Und eng verknüpft mit einem umfassenden Anforderungskatalog und einer strengen Erfolgsmessung.

Kaum ein Weiterbildungsinstitut kann sich folglich „Experimente“ – und das Anbieten eventuell erst künftig nachgefragter Skills – leisten. Das zeigt sich vor allem in Ausbildungen, die fernab des klassischen Schulungsraums angesiedelt sind. Denn wer baut realistischere einen millionenschweren Maschinenfuhrpark oder kostenintensive Hightech-Ausbildungsstätten auf, um Kompetenzen unterrichten zu können, die erst in den nächsten Jahren und Jahrzehnten und auch nur möglicherweise benötigt werden, wenn nicht gewährleistet ist, dass die Kosten jemals wieder eingespielt werden können? In dem marktwirtschaftlichen Umfeld, in

dem sich vor allem die berufliche Erwachsenenbildung bewegt, geht dieses Wagnis kaum ein*e Marktteilnehmer*in ein.

Der primär reparative Ansatz in Sachen Erwachsenenbildung ist aber nicht nur für die gesamte Branche fatal – sondern verhindert auch, dass man sich präventiv und gezielt mit Entwicklungen wie der Digitalisierung, dem Klimawandel, disruptiven Entwicklungen wie der KI und dem damit einhergehenden Bedarf an gut geschulten Menschen auseinandersetzen kann. Wenn man nur nach hinten schaut, ist man immer zu spät dran.

Ansätze zur Verbesserung der Situation

Doch wie kann eine zukunftsgerichtete Lösung aussehen? In einem ersten Schritt ist sicherlich eine neue Betrachtungsweise der Funktion von beruflicher Erwachsenenbildung nötig: Es geht dabei primär darum, dass sie nicht länger als reine Budgetbelastung betrachtet werden sollte, die je nach Situation am Arbeitsmarkt zähneknirschend akzeptiert oder verteufelt wird. Sondern dass berufliche Erwachsenenbildung als eine Investition mit breitgefächertem Wirkungsspektrum – sowohl für den*die Einzelne*n als auch für Wirtschaft und Gesellschaft – verstanden wird. Studien zur Wirkung von (beruflicher) Erwachsenenbildung liegen zur Genüge vor und sie alle zeichnen ein mehr als nur deutliches Bild: Verbesserte Chancen am Arbeitsmarkt, verbessertes Wohlbefinden, Stärkung der Innovationskraft, gesteigerte Produktivität, Unterstützung des Umweltschutzes etc. – um nur einige der Benefits von Weiterbildung zu nennen.

Dieser Logik folgend sollte eine staatliche Investition in Erwachsenenbildung auf Konstanz bauen und vor allem antizyklisch – also nicht aus dem Druck hoher Arbeitslosenraten heraus – erfolgen. Beschäftigung – also die „Employability“ der Menschen – durch das Vermitteln zukunftsweisender Kompetenzen zu sichern, anstatt sie im Nachgang mühevoll wiederherzustellen, ist nicht nur deutlich effizienter und befriedigender für alle Beteiligten, sondern auch wirtschaftlich vernünftiger und auch für die Unternehmen von Vorteil. Schließlich erfolgt die eingangs erwähnte „Kompetenzen-Maßschneiderung“ im Betrieb auch

einfacher, wenn sie nicht erst aus der Not heraus am letzten Drücker erfolgen muss.

Um das forcieren zu können, müsste das Rad auch nicht neu erfunden werden, sondern müssten nur Anleihen am Tertiären Bildungssektor genommen werden. Das heißt, die Erwachsenenbildungsbranche – analog zu den Universitäten – mit einer Basisfinanzierung auszustatten, die diesen Namen auch verdient: Im Jahr 2018 wurden gerade einmal 41,5 Mio. Euro – nicht einmal ein halbes Prozent der Bildungsausgaben des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung – für Lebenslanges Lernen aufgewendet (vgl. ebd., S. 53). Umgerechnet auf die rund 4,2 Mio. Teilnehmer*innen, die das von der Basisbildung bis zur höheren beruflichen Qualifizierung reichende Angebot allein in den gemeinnützigen österreichischen Erwachsenenbildungsverbänden nutzen, sind das nicht einmal 10 Euro pro Kopf. Ein beschämender Zustand, den die gesamte Branche schon seit Jahren zurecht kritisiert – wenngleich mit bislang ausbleibender Reaktion seitens der Politik. (Um eine Relation herzustellen: 2018 hat das AMS 740 Mio. Euro österreichweit für Qualifizierung aufgebracht; vgl. ebd., S. 55)

Eine entsprechend dotierte Basisfinanzierung, die nicht an die Entwicklung des Arbeitsmarktes gekoppelt ist, würde hier Planungssicherheit und Nachhaltigkeit schaffen und ein Garant für beständige Qualität sein: Darüber hinaus trüge eine solche dafür Sorge, dass sich die Branche nicht fast ausschließlich daran orientieren muss, „was bisher gut funktioniert hat“, sondern auch mehr Innovationskraft entfalten kann. Das heißt Schulungen entwickeln, die die Bedarfe der Zukunft antizipieren dürfen und nicht ausschließlich auf das ausgerichtet sind, was im Moment gesucht wird.

Wird dieses Forschen und Entwickeln – selbst auf die Gefahr hin, dass am Ende nichts rauskommt – Hochschulen seitens der Politik gerade noch so zugestanden, ist die Erwachsenenbildung fördertechnisch ausschließlich im Hier und Jetzt verhaftet. Wo jetzt kein Bedarf gesehen wird, gibt es auch keine Förderung. Ex post eine Schulung zu entwickeln, wenn der „Leidensdruck“ nur hoch genug ist, führt allerdings dazu, dass vor allem in Zeiten rasanter technischer

Entwicklungen viel wertvolle Zeit verloren geht, wie sich jüngst sowohl beim Thema Digitalisierung als auch bei den Green Jobs zeigt.

Die Rolle der Unternehmen in der beruflichen Erwachsenenbildung

Natürlich wäre es etwas zu kurz gegriffen, hier nur den Staat in die Pflicht zu nehmen. Denn auch die Unternehmen sind sicherlich gefordert. Internationale Studien legen nahe, dass Österreichs Betriebe bei der Beteiligung an der Bildungsfinanzierung (vgl. ebd., S. 64) und beim Ermöglichen von Weiterbildung (vgl. Stöger et al. 2023, S. 42) gegenüber vergleichbaren Ländern wie Deutschland, Schweden und Finnland doch deutlich im Hintertreffen sind.

„Wer gut qualifiziertes und motiviertes Personal will, muss auch bereit sein, in Aus- und Fortbildung zu investieren“, ist daher ein Credo, das auch an dieser Stelle an all jene Unternehmen gerichtet werden darf, die lautstark ihre Schwierigkeiten bei der Suche nach passenden Arbeitskräften beklagen und die Bewältigung dieser Herausforderung als reine Bringschuld und unlösbares Dilemma betrachten.

Die Unternehmen, die erkannt haben, dass Fachkräfte nicht wie Manna vom Himmel fallen – und erfreulicherweise wird diese Gruppe laufend größer – können das bestätigen und sehen die Erwachsenenbildungsbranche mittlerweile als potenten Sparringspartner und Ermöglicher: Sei es das Rund-um-Sorglospaket für die Online-Schulung der eigenen Mitarbeiter*innen. Sei es das maßgeschneiderte Aus- und Weiterbildungsprogramm vor Ort im Betrieb. Oder sei es „nur“ die standardisierte Schulung in einer technischen Fertigkeit wie dem Schweißen. Der heimischen Erwachsenenbildungslandschaft gelingt es trotz der nicht immer leichten Rahmenbedingungen in sehr vielen Fällen, die Betriebe des Landes genau dort abzuholen, wo sie Bedarf haben.

Die Unternehmen spielen dabei aber nicht nur in Sachen Bildungsfinanzierung eine tragende Rolle! In einer idealtypischen Welt hätte die Erwachsenenbildungsbranche eine Glaskugel, die frühzeitig ankündigt, welcher konkrete Qualifikationsbedarf seitens der Wirtschaft wann und in welcher

Intensität aufpoppt. Die gibt es aber nicht – und selbst eine Inangriffnahme der oben beschriebenen Finanzierungsthematik kann die Anpassungsfähigkeit und Flexibilität der Bildungsanbieter nur bis zu einem gewissen Grad treiben.

Hier ist ein intensiver Austausch zwischen Wirtschaft und Bildungslandschaft geradezu essenziell. Schließlich sind die Bildungseinrichtungen massiv auf die Informationen der Betriebe bezüglich der aktuell und zukünftig benötigten Kompetenzen angewiesen. Und hier offenbaren die Zahlen der Statistik Austria Luft nach oben: Lediglich ein Viertel der heimischen Unternehmen erhebt diesen Bedarf demnach regelmäßig (vgl. ebd., S. 32). Und wenn selbst die Unternehmen nicht wissen, welche Fertigkeiten sie benötigen, so kann die Erwachsenenbildungsbranche in vielen Fällen auch nur einen „educated guess“ abgeben.

Best-Practice-Beispiele

Dass die intensive Zusammenarbeit zwischen Unternehmen und Bildungsanbieter einer der wichtigsten Hebel ist, um disruptiven Entwicklungen wie der Digitalisierung, dem Klimawandel oder Vergleichbarem begegnen zu können, zeigen vor allem Best-Practice-Beispiele aus der Branche.

Beispielsweise die Coders.Bay des BFI Wien. Gegründet, um arbeitsuchende Quereinsteiger*innen mittels einer intensiven wengleich standardisierten Ausbildung in wenigen Monaten als Junior-IT-Fachkräfte im Bereich Softwareentwicklung oder Netzwerktechnik gute Jobaussichten zu bieten, hat sich das Programm zum wahren „Click and Collect“-Angebot für Unternehmen gemausert: Indem Letztere frühzeitig mit den Auszubildenden in Kontakt treten können und bei uns deponieren, welche konkreten Kompetenzen in ihrem Betrieb benötigt werden, gelingt es uns, eine für alle Seiten passende und gewinnbringende Lösung zu finden: Der intensive Austausch zwischen allen Akteur*innen sorgt dafür, dass die Ausbildung laufend und sehr praxisnah an die sich rasch ändernden Herausforderungen der IT-Landschaft adaptiert werden kann. So ist gewährleistet, dass die Kursteilnehmer*innen aktuellstes und vor allem im Berufsumfeld gefragtes Know-how erlangen

können und gleichermaßen die Unternehmen direkt einsetzbares Personal zur Verfügung haben.

Vergleichbares gelingt auch in technischen Berufen – wo es etwa darum geht, traditionelle Lehrberufe wie Elektrotechnik oder Installations- und Gebäudetechnik um „grüne“ Kompetenzen anzureichern, oder Kleinunternehmen, die aufgrund der dünnen Personaldecke selbst nicht ausbilden können, unter die Arme zu greifen. Hier stellt der intensive Austausch einerseits sicher, dass Unternehmen die Belegschaft „dienstplanfreundlich“ mit den notwendigen Kompetenzen nachschulen lassen können. Unternehmen auf Personalsuche erlaubt diese Kooperation wiederum, dass die passenden Neofachkräfte ohne langwierige Rekrutierungsverfahren gefunden werden können.

Wenig überraschend entwickelt sich dadurch die Rolle der Erwachsenenbildungseinrichtung auch weiter. Bestand die Hauptaufgabe in der Vergangenheit ausschließlich darin, zeitgemäße Kursangebote zu stellen, sorgt mittlerweile eine eigene Abteilung am BFI Wien dafür, dass Kursbesucher*innen und Firma zusammenfinden – kompetenztechnisch wie auf menschlicher Ebene.

Auch methodisch-didaktisch dreht sich die Welt der beruflichen Erwachsenenbildungsbranche rasant weiter. Vor allem auch, um jene Betriebe bestmöglich unterstützen zu können, die im aktuellen Umfeld keine Belegschaftserweiterung planen, sondern „lediglich“ ihre Mitarbeiter*innen wissens-technisch weiterentwickeln wollen, ohne sie lange „entbehren“ und für eine Weiterbildung „durch die Gegend“ schicken zu müssen. Das zuvor flapsig als Rund-um-Sorglospaket im Online-Learning-Bereich beschriebene Angebot reicht mittlerweile von der

technischen Installation und dem Hosting eines maßgeschneiderten Lernmanagement-Systems über die Schulung der Key-User*innen bis zur Erstellung integrierter E-Learning-Inhalte. Alles aus einer Hand und alles vollkommen skalier- und auf die individuellen Bedürfnisse der Firmen adaptierbar.

Kritischer Ausblick

Die Coders.Bay des BFI Wien verdeutlicht sehr gut, dass die Erwachsenenbildungsbranche – um nicht zu sagen „against all odds“ – mit viel Eigeninitiative, Innovationsdrang und Servicegedanken an die Herausforderungen und Veränderungen im Kontext von Krisen und Strukturwandel herangeht und bestrebt ist, Lösungen auch fernab des ursprünglichen Kerngeschäfts zu finden. Nur Wissens- und Kompetenzvermittlung reicht schon länger nicht mehr. Die Marktteilnehmer*innen entwickeln sich permanent weiter, übernehmen immer neue Aufgaben – um ihren Teil dazu beizutragen, dass die aktuellen Herausforderungen bewältigt werden können.

So erfreulich alle diese Beispiele aus unserer Sicht natürlich sind, sollten sie aber keinesfalls darüber hinwegtäuschen, dass Österreich noch viel Potenzial liegen lässt und strukturell viel zu tun hat. Denn egal wie man es dreht und wendet: Die heimische Erwachsenenbildungslandschaft kann nur dann Bestleistungen bringen und somit auch die Wirtschaft entscheidend weiterbringen, wenn sie auf einem soliden Finanzierungsfundament aufbauend an der Entwicklungs- und Innovationskraft arbeiten kann. Und wenn die Unternehmen ganz konkret sagen, welche Fertigkeiten sie in welcher Form benötigen, dann werden auch die Schlagzeilen zum „Fachkräftemangel“ vielleicht doch noch weniger.

Literatur

Stöger, Eduard/Deichmann, Felix/Klem, Sarah/Mandl, Felicitas (2023): Betriebliche Weiterbildung 2020. Wien. Statistik Austria.
Online: <https://www.statistik.at/services/tools/services/publikationen/detail/1486> [2023-11-28].

Vogtenhuber, Stefan/Juen, Isabella/Lassnigg, Lorenz (2021): Finanzierung von Erwachsenen- und Weiterbildung in Österreich und in ausgewählten Vergleichsländern. Studie im Auftrag der Arbeiterkammer Wien. Wien. Institut für Höhere Studien.
Online: <https://irihs.ihs.ac.at/id/eprint/60777/ihs-report-2021-vogtenhuber-et-al-finanzierung-erwachsenen-und-weiterbildung-oesterreich.pdf> [2023-11-28].



Foto: BFI Wien,
Sebastian Kaczor

Mag. Franz-Josef Lackinger

geschaeftsfuehrung@bfi.wien
<https://www.bfi.wien/>
+43 (0)1 81178-10300

Franz-Josef Lackinger ist seit März 2003 am BFI Wien tätig, seit März 2011 als Geschäftsführer. Davor war der studierte Germanist u.a. im Bildungsreferat des ÖGB und im Verband Österreichischer Schulungs- und Bildungshäuser tätig. Im BFI Wien verantwortet er die Geschäftsbereiche Privat- und Firmenkunden sowie Arbeitsmarktpolitische Projekte, die Bereiche Qualitätsmanagement, Facility Management, Marketing & PR, die Schulen des BFI Wien und die Tochterunternehmen des BFI Wien.

Preparing job-oriented adult education and continuing vocational training for the future

Abstract

Job-oriented adult education with a “repair function” is the area of Austrian adult education that is most likely to receive public financial support. For if jobseekers attend state-subsidized training programs, sectors with staff shortages should be able to recruit competent employees. As soon as unemployment goes down, however, funding for training also decreases. As a result, it is difficult for adult education institutions to make plans. One consequence is that they are hardly able to respond in a preventive and targeted manner to current developments such as the digital transformation, artificial intelligence or climate change. The author, who has been Managing Director of BFI Vienna for many years, argues that job-oriented adult education should be viewed not as a strain on the budget but as an investment with a wide range of effects. It requires basic public funding independent of the situation on the job market to make planning security and thus future-oriented action possible. Along with the state, companies are also required to promote advanced training programs. A best practice example of cooperation between companies and adult education institutions is the BFI Vienna program Coders.Bay, through which companies can acquire all the skills they need. This practice-oriented matching of educational offerings to the skills required makes it possible for BFI to train people to meet the specific staffing needs of companies (Ed.)

Berufliche Weiterbildungsverbände

Ausbildungsinhalte und -schwerpunkte in Zeiten der Modernisierung und Pandemie

Franz Jenewein

Zitation Jenewein, Franz (2024): Berufliche Weiterbildungsverbände. Ausbildungsinhalte und -schwerpunkte in Zeiten der Modernisierung und Pandemie. In: Magazin erwachsenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 51, 2024.
Online: <https://erwachsenbildung.at/magazin/ausgabe-51>.

Schlagworte: Betriebliche Weiterbildung, Erwachsenenbildungseinrichtungen, Erwachsenenbildung, Digitalisierungsschub, Finanzierung



Abstract

Der wirtschaftliche, technologische und soziale Strukturwandel eröffnet neue Handlungsmöglichkeiten im Bereich beruflicher Weiterbildung. Der institutionalisierten Erwachsenenbildung kommt dabei der Auftrag zu, das Angebot an den Bedürfnissen der Wirtschaft, der Arbeitswelt sowie den Interessen der Kund*innen auszurichten. In der Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs (KEBÖ) zählen das Berufsförderungsinstitut (BFI), das Wirtschaftsförderungsinstitut (WIFI), das Ländliche Fortbildungsinstitut (LFI), die Österreichische Volkswirtschaftliche Gesellschaft (VGÖ) und der Verband Österreichischer Gewerkschaftlicher Bildung (VÖGB) zu den beruflichen Weiterbildungsverbänden. Der Beitrag skizziert – mit besonderem Fokus auf BFI, WIFI und LFI – Unterschiede in ihrer Trägerschaft, ihren Ausbildungsinhalten bzw. -schwerpunkten und in Hinblick auf die Zusammensetzung ihrer Teilnehmenden. Zudem zeigt er auf, wie die angeführten Erwachsenenbildungseinrichtungen mit den raschen Änderungen und Digitalisierungsprozessen im Zuge der Covid-19 Pandemie umgegangen sind und welche Maßnahmen sie dahingehend gesetzt haben. (Red.)

Berufliche Weiterbildungsverbände

Ausbildungsinhalte und -schwerpunkte in Zeiten der Modernisierung und Pandemie

Franz Jenewein

Aktuell sind innovative Aus- und Weiterbildungen für nachhaltige Berufe mehr denn je gefragt. „Kompetenzerwerb und Kompetenzerweiterung werden vor allem für folgende Branchen und Berufszweige an Bedeutung gewinnen: Energieaufbringung und Energieversorgung, Bau- und Gebäudetechnik, Abfall- und Ressourcenmanagement, ökologische Land- und Forstwirtschaft, Transport und Verkehr sind Themen, die stark nachgefragt werden“ (Sturm in Lachmayr 2023, S. 2).

Dabei geht es nicht nur um betriebliche Weiterbildung im klassischen Sinn, sondern auch um persönlichkeitsorientierte Kompetenzen. Eine nachhaltige Berufsbildung muss darauf abzielen, Menschen zukunftsfit zu machen. *„Fachkräfte müssen fachlich kompetent, kooperativ, resilient und kreativ sein, um mit den Herausforderungen von morgen umgehen zu können“* (ebd.). Ergebnisse des jüngsten Adult Education Survey (AES) zeigen, dass unter den nicht-formalen Bildungsaktivitäten die Bereiche „Gesundheit- und Sozialwesen“, „Wirtschaft und Verwaltung“ sowie „Dienstleistungen“ die quantitativ bedeutsamsten sind (vgl. Statistik Austria 2018, S. 28).

Einrichtungen der Erwachsenenbildung verfügen m.E. über einen klaren Startvorteil gegenüber dem berufsbildenden Schulwesen und dem tertiären Bildungsbereich – sie sind in der Planung und Umsetzung von Bildungskonzepten wesentlich flexibler und dynamischer, denn die Verantwortlichen in den Weiterbildungseinrichtungen können rasch(er) auf die jeweiligen Anforderungen hin Bildungsangebote

entwickeln. Alle anerkannten Einrichtungen der beruflichen Weiterbildung verfolgen zudem im gesamten Angebot das Ziel der Durchlässigkeit von der Lehre bis zum akademischen Abschluss. Dieses Prinzip der Durchlässigkeit im Sinne der Anerkennung von Bildungsabschlüssen und informell erworbener Kompetenzen ist heute ein Gebot der Stunde.

Der vorliegende Beitrag möchte kurz die beruflichen Weiterbildungsverbände (BFI, LFI, VGÖ, VÖGB und WIFI) der KEBÖ mit ihrem Angebot vorstellen und skizzieren, mit welchen Ausbildungsinhalten und -schwerpunkten sie den Aufgaben der letzten Jahre zu begegnen versuchten und welchen Herausforderungen sie sich künftig stellen werden müssen.

In der Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs (KEBÖ) sind 10 Verbände organisiert. Dazu zählen die ARGE Bildungshäuser Österreich (ARGE BHÖ), das Berufsförderungsinstitut (BFI), der Buchereiverband (BVÖ), das Forum Katholischer Erwachsenenbildung

(FORUM), das Ländliche Fortbildungsinstitut (LFI), der Ring Österreichischer Bildungswerke (RÖBW), die Volkswirtschaftliche Gesellschaft (VGÖ), der Verband Österreichischer Gewerkschaftlicher Bildung (VÖGB), der Verband Österreichischer Volkshochschulen (VÖV) und das WIFI Österreich. Im Arbeitsjahr 2022 wurden insgesamt 157.688 Veranstaltungen mit 2.018.446 Teilnahmen, davon 1.225.513 von Frauen, durchgeführt. Die beruflichen Weiterbildungsverbände (BFI, LFI, VGÖ, VÖGB und WIFI) haben 61.489 Veranstaltungen mit 701.596 Teilnahmen, davon 317.845 von Frauen, organisiert und durchgeführt. Mit diesen Zahlen können die beruflichen Weiterbildungseinrichtungen wieder fast an die Zahlen vor der Pandemie anschließen (vgl. Evers/Primas 2023, S. 1ff.).

Nicht berücksichtigt in dieser Statistik sind die Veranstaltungen und Teilnahmen einer Vielzahl von freien Weiterbildungseinrichtungen, die in keinem dieser Verbände organisiert sind. Diesbezüglich gibt es auch kein einheitliches Monitoring und selbst auf Bundes- und Landesebene werden statistische Zahlen nur im Rahmen der Dokumentation von Projekten erhoben.

Berufliche Weiterbildungsverbände

Die anerkannten beruflichen Erwachsenenbildungseinrichtungen haben in Österreich unterschiedliche Trägerschaften und haben daher auch unterschiedliche Zielgruppen, wobei es durchaus bewusste Überschneidungen gibt. Während die WIFIs als Organisationsteil einer Landeskammer der Wirtschaftskammer Österreichs agieren, sind die BFIs Partnerorganisationen der Arbeiterkammern in den jeweiligen Bundesländern, die LFIs sind Teilorganisationen der Landwirtschaftskammern. Alle beruflichen Bildungsträger verfügen über ein anerkanntes QM-System und das Ö-Cert.

Die Wirtschaftsförderungsinstitute (WIFIs) bieten eine Vielzahl von Aus- und Weiterbildungen im Bereich Handwerk und Gewerbe an. Die Kurse zeichnen sich durch ihre Praxisorientierung, innovative Lernmethoden und modern ausgestattete Werkstätten aus. Im WIFI-Trainer*innenmodell werden die fachlichen Kompetenzen aus der Tätigkeit im Unternehmen mit der methodisch-didaktischen Kompetenz im Unterrichten verknüpft. *„Damit leistet das WIFI über die Anforderungen an die WIFI-Trainer*innen-Qualität einen permanenten Beitrag zum Qualifizierungs-Know-how im Unternehmen“* (Knett/Landertshammer 2011, S. 207f.). Im Bereich

Management und Unternehmensführung gibt es Angebote für Qualitätsmanagement, Personalentwicklung, Projektmanagement und Unternehmensführung. Stark nachgefragt sind Ausbildungen, Meister*innenkurse und Seminare im Segment Technik. Im Sinne der Durchlässigkeit des Bildungssystems gibt es an den WIFIs die Möglichkeit, die Berufsreifeprüfung nachzuholen, die Lehre PLUS Matura zu machen, die Studienberechtigungsprüfung zu erlangen oder ein Studium zu absolvieren. Hier haben sich Kooperationen mit Universitäten und Fachhochschulen bewährt.

Das Berufsförderungsinstitut (BFI) ermöglicht den Lehrabschluss im 2. Bildungsweg für eine Vielzahl an Berufen und Berufsausbildungen für Kindergarten- und Kinderkrippenassistent*innen und Sicherheitsvertrauenspersonen. Eine hohe Professionalität haben sich die BFIs in der Basisbildung und im Nachholen des Pflichtschulabschlusses im Rahmen der Initiative Erwachsenenbildung erworben. Auch gibt es die Möglichkeit, die Berufsreifeprüfung zu absolvieren sowie das Modell Lehre PLUS Matura. Auf der Ebene der Höherqualifizierung und Professionalisierung bieten die BFIs eine Reihe von Seminaren, Lehrgängen und Workshops in den Bereichen Management, Führung, Meister*innenausbildungen, Personalentwicklung und Trainer*innenausbildung an. Sehr beliebt sind die Werkmeisterschulen mit modern ausgestatteten Werkstätten. Die BFIs arbeiten auch eng mit dem tertiären Bereich zusammen oder sind selbst Träger einer Fachhochschule. Auch hier agieren im Trainer*innenteam praxiserprobte Spezialist*innen, die über das notwendige Fachwissen verfügen und die pädagogischen Kompetenzen einbringen. Die Bildungs- und Berufsberatung wird gemeinsam mit der Arbeiterkammer organisiert und dezentral angeboten.

Das Ländliche Fortbildungsinstitut (LFI) ist österreichweit organisiert und in den jeweiligen Ländern als Bildungsunternehmen der Landwirtschaftskammer verortet. Kernzielgruppe des LFIs sind Landwirtinnen und Landwirte, Mitarbeiter*innen in der Forstwirtschaft und Konsument*innen. Die Kernbereiche im Programmkatalog umfassen die Schwerpunkte: Persönlichkeit und Kreativität, Gesundheit und Ernährung, Direktvermarktung, EDV, Dienstleistungen (Urlaub am Bauernhof), Bauen, Energie und Technik,

Pflanzenbau, Forst und Holzwirtschaft, Tierhaltung, Unternehmensführung, Almwirtschaft, Biologische Wirtschaftsweise, Kultur und Brauchtum und Beruf. Angeboten werden die Fortbildungen in Form von Seminaren, Lehrgängen und Workshops. Das didaktische Konzept ist so ausgerichtet, dass so viel Theorie wie notwendig und so viel Praxis wie möglich vermittelt werden.

Die Österreichische Volkswirtschaftliche Gesellschaft (ÖVG) hat das Ziel, das volkswirtschaftliche Grundwissen beziehungsweise die volkswirtschaftliche Allgemeinbildung der Bevölkerung zu erhöhen. In Seminaren, Workshops und Informationsveranstaltungen richtet sie ihre Angebote vornehmlich an Personen der mittleren Führungsebene in Industriebetrieben, an Lehrkräfte und Direktor*innen von allgemeinbildenden und berufsbildenden höheren Schulen und an Lehrlinge und Schüler*innen der Oberstufen.

Der Verband Österreichischer Gewerkschaftlicher Bildung (VÖGB) entwickelt, koordiniert und organisiert Schulungen, Seminare, Lehrgänge und Kulturangebote für Arbeitnehmervertreter*innen und Gewerkschaftsmitglieder. Darüber hinaus versteht sich der Verband als Serviceeinrichtung. In der Aus- und Weiterbildung nehmen die Lehrgänge für Betriebsrät*innen, Aufsichtsrät*innen und die Funktionär*innenbildung einen besonderen Stellenwert ein. *„Gewerkschaftliche Bildung ist immer auch politische Bildung. Arbeitnehmervertreter*innen verlangen immer mehr nach einem möglichst kompakt vermittelten Wissen, das sie unmittelbar für ihre Anforderungen im Betrieb verwenden können. Gewerkschaftliche Bildung leistet einen Beitrag zur Meinungsbildung und gibt Orientierung bei betrieblichen und gesellschaftlichen Handlungsfähigkeiten“* (Letz 2011, S. 126).

Die Pandemie brachte einen Digitalisierungsschub

In einer Studie zur Digitalisierung in der Erwachsenenbildung wurde erhoben, wie sich die Erwachsenenbildung in der Pandemie mit dem Thema der Digitalisierung auseinandersetzte (siehe Gugitscher/Schlögl 2022). *„Im Feld der beruflichen bzw. betrieblichen Weiterbildung [...] gab nahezu*

*drei Viertel der Respondent*innen an, dass sie bis zur Coronapandemie nicht (19%) oder nur bei einzelnen Angeboten (55%) digitale Medien eingesetzt haben“* (ebd., S. 4). In der Pandemie wurden innerhalb kurzer Zeit Lernplattformen und neue Lehr- und Lernformate entwickelt und angeboten. Genutzt wurden Eigenentwicklungen und Kommunikations- sowie Lerntools am internationalen Markt. *„Es kam zu einer Zunahme digitaler Lern- und Interaktionsformen, und zwar wie die empirische Evidenz zeigt – auf breiter Basis, also unabhängig von Funktionen, Erwachsenenbildungsbereichen, Zielgruppen oder Inhalten“* (ebd., S. 8).

Für die Verantwortlichen in den Erwachsenenbildungseinrichtungen bedeuteten diese erzwungenen Änderungen in der Pandemie eine rasche Umstellung auf der Organisations- und Lehr-/Lernebene in Bezug auf die Implementierung und Anwendung digitaler Kommunikations-, Kooperations- und Lern- bzw. Beratungsformate. Der Bedarf an erhöhtem Ressourceneinsatz und an technischer Infrastruktur war nur ein Teil der Herausforderungen. Die Medienkompetenz der Trainer*innen und Teilnehmer*innen war die noch größere. Eine hohe Motivation, der klare Wille zur Veränderung, der Mut zum Experiment und das Netzwerk der Bildungsverantwortlichen auf Verbandsebene ermöglichten eine rasche Umstellung.

Innerhalb kurzer Zeit gelang es so den WIFIs, BFI und LFIs Onlinekurse und eLearning Kurse anzubieten. Bei den Onlinekursen wurden die Lerninhalte in virtuellen Lernräumen von den Trainer*innen der Lerngruppe live vermittelt und es bestand die Möglichkeit, sich interaktiv zu beteiligen und einzubringen. In begleitenden eLearning Kursen konnten die Teilnehmer*innen die Lerninhalte zeitlich unabhängig abrufen und die Inhalte selbst erlernen. Bei den begleiteten Onlinekursen erarbeiteten die Teilnehmer*innen aus aufgezeichneten Kursen oder mittels Onlinelernvideos die Inhalte, anschließend fand ein Teil der Lerneinheit in virtuellen Räumen mit Trainer*innen statt. Mit diesen flexiblen Formaten gelang es, Inhalte an die interessierten Teilnehmer*innen heranzutragen.

Die Ländlichen Fortbildungsinstitute boten „Cookinare“ an, die von Beginn an sehr hohe Zuschaltquoten hatten. Das Konzept wurde auf die „Farminare“

übertragen, wo Landwirt*innen sich praxisorientiert mit Expert*innen über Themen wie Tierhaltung, Technik, Pflanzenbau usw. austauschen und unterhalten konnten. Mit diesen neuen Lehrformaten war es möglich, neue Zielgruppen zu erreichen. Viele dieser neuen Lehr- und Lernformate bleiben auch nach der Pandemie aufrecht und werden laufend auf Basis der Evaluationsergebnisse optimiert.

Ausblick: Mehrwert anerkennen

„In Anbetracht dessen, dass die Erwachsenenbildung der größte, ausdifferenzierteste und sich am schnellsten wandelnde Bildungsbereich Österreichs ist, entspricht deren gesellschaftliche, finanzielle und ideelle Anerkennung nicht der Bedeutung und dem Nutzen dieses Bereichs.“

Gruber 2009, S. 2

Die große Stärke der Erwachsenenbildungseinrichtungen ist, dass sie auf Bundesebene organisiert sind und über eine dezentrale Ausrichtung verfügen. Sehr gut ausgebildete Trainer*innen mit einem Praxisbezug, eine moderne Infrastruktur mit Seminarräumen und entsprechender Technik und ein flexibles pädagogisches Konzept machen die Einrichtungen zu wichtigen Eckpfeilern im österreichischen Bildungssystem. Ein enges Netzwerk aus Kammern, Kirchen und freien Trägereinrichtungen sowie der Politik und den für die Bildung jeweils zuständigen Ministerien ermöglicht es den Bildungsverantwortlichen, flexibel, dynamisch und zeitlich rasch Bildungskonzepte zu entwickeln und umzusetzen. Die Anerkennung von Bildungsabschlüssen und ein dynamisches auf die Anforderungen hin abgestimmtes Fördermodell könnten diesen Prozess noch erleichtern.

Hannes Knett und Michael Landertshammer forderten zudem schon 2011: *„So vielfältig die persönlichen Voraussetzungen und Zielvorstellungen sind, so zahlreich, aber auch flexibel und offen müssen Weiterbildungswege sein, damit sie in der Realität*

auch begehrbar sind. Konkret ist dafür zu sorgen, dass die Lernpfade neben der Berufstätigkeit möglich sind, die damit verbundenen Kosten finanzierbar und das Ausmaß der zeitlichen Belastung so groß wie notwendig und so gering wie möglich gehalten werden“ (Knett/Landertshammer 2011, S. 208).

Das Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (ibw) hat sich in einer 2008 durchgeführten Studie (Schmid 2008) mit der Rentabilität von Weiterbildungsinvestitionen befasst. Der dabei festgestellte Nutzen reicht von der Absicherung der Beschäftigung bzw. der Aktualisierung eigener Kenntnisse über interessantere berufliche Tätigkeiten bis hin zu einer besseren beruflichen Position sowie höherem Einkommen (vgl. dazu Knett/Landertshammer 2011, S. 206). In der beruflichen Weiterbildung stellt sich nicht nur die Frage nach der Nutzenerwartung der Teilnehmer*innen, sondern auch jener der Betriebe. Zum Teil sind es auch gesetzliche Anforderungen, die eine Fortbildung notwendig machen. Laut ibw-Studie beruhte die Kursteilnahme im Jahr 2008 überwiegend auf Eigeninitiative der Teilnehmer*innen und für einen Großteil (45%) der Befragten übernahm das Unternehmen zumindest teilweise die Kurskosten (vgl. ebd.).

Auch seitens der Länder und des Bundes gibt es bildungs- und arbeitsmarktpolitische Initiativen im Sinne einer beruflichen Höherqualifizierung. Dazu zählen Programme für die Ausbildung von Facharbeiter*innen. Vermehrt werden aber auch Maßnahmen in der Basisqualifikation und im Nachholen von Bildungsabschlüssen gesetzt.

Da alle Bildungsangebote der institutionalisierten Weiterbildung kostenpflichtig sind, besteht eine große bildungspolitische Herausforderung künftig darin, entsprechende Förderinstrumentarien speziell im Bereich der Individualförderung anzubieten. Zudem muss der administrative Aufwand für die Einreichung der Förderungen reduziert werden. Die Förderung der Weiterbildung sollte einen Anreiz für Bildung schaffen, keine Hürde.

Literatur

- Lachmayr, Norbert (2023):** „Fachkräfte müssen fachlich kompetent, kooperativ, resilient und kreativ sein, um mit den Herausforderungen von morgen umgehen zu können“. Michael Sturm, Geschäftsführer des Berufsförderungsinstitutes Österreich, im Gespräch über den Umbau des Arbeitsmarktes und die Qualifizierung für selbigen in Richtung einer Green Economy. In: AMS info, No. 564, Arbeitsmarktservice Österreich (AMS), Wien. Online: <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/278447/1/1844701816.pdf> [2023-12-19].
- Gugitscher, Karin/Peter, Schlögl (2022):** „Es geht mehr digital als angenommen!“ Zur Digitalisierung in der österreichischen Erwachsenenbildung vor, während und nach COVID-19. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Ausgabe 44-45, 2022. Wien. Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-44-45/16940-es-geht-mehr-digital-als-angenommen-zur-digitalisierung-in-der-oesterreichischen-erwachsenenbildung-vor-waehrend-und-nach-covid-19.php> [2023-12-19].
- Evers, John/Primas, Georg (Hrsg.) (2023):** Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs 37. KEBÖ-STATISTIK (Arbeitsjahr 2022 oder 2021/22). Online: https://adulthoodeducation.at/sites/default/files/statistikberichte-auswertungen/Kebo_Statistik_37.pdf [2023-12-19].
- Gruber, Elke (2009):** Gegen wirtschaftliche „Engführung“. Herausforderungen und Trends der Erwachsenenbildung in Österreich – ein Aufriss. In: tools 02/009, S. 2-4
- Knett, Hannes/Landertshammer, Michael (2011):** Das WIFI: zwischen Markt und Bildungspolitik. In: Niedermair, Gerhard (Hrsg.): Aktuelle Trends in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Impulse, Perspektiven und Reflexion. Trauner Verlag (= Schriftenreihe für Berufs- und Betriebspädagogik der Johannes Kepler Universität Linz).
- Letz, Sabine (2011):** Bildung /Macht/ Zukunft – Herausforderungen für die gewerkschaftliche Bildungsarbeit. In: Niedermair, Gerhard (Hrsg.): Aktuelle Trends in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Impulse, Perspektiven und Reflexion. Trauner Verlag (= Schriftenreihe für Berufs- und Betriebspädagogik der Johannes Kepler Universität Linz).
- Schmid, Kurt (2008):** Zum Nutzen der Weiterbildung. Internationale Literaturreview & individuelle Weiterbildungserträge von Teilnehmer*innen an WIFI-Kursen. ibw-Forschungsbericht Nr. 144, Wien, 2008. Online: <https://ibw.at/publikationen/id/226/> [2023-12-19].
- Statistik Austria (Hrsg.) (2018):** Erwachsenenbildung. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES). Online: https://www.statistik.at/fileadmin/publications/Erwachsenenbildung_2016-2017__Ergebnisse_der_AES.pdf [2023-12-19].



Foto: Martin Weber

Mag. Franz Jenewein

f.jenewein@grillhof.at
<https://www.tirol.gv.at/bildung/bildungsinstitut-grillhof/>
+43 (0)512 3838

Franz Jenewein ist Leiter des Tiroler Bildungsinstituts (TBI), das sich aus dem Weiterbildungszentrum Grillhof und dem Medienzentrum des Landes Tirol zusammensetzt. Nach dem Studium der Politikwissenschaft und Geschichte arbeitete er als Pädagogischer Mitarbeiter im Tiroler Volksbildungswerk, anschließend als Mitarbeiter in der Tiroler Förderungsstelle für Erwachsenenbildung und seit 1998 als Leiter des TBI. Er hat in den Bereichen Erwachsenenbildung, Bildungsmanagement und Qualitätsmanagement Weiterbildungen abgeschlossen. Als Mitglied in mehreren Arbeitsgruppen im Bundesministerium für Bildung, dem Verein Erwachsenenbildung Tirol, dem Tiroler Bildungsforum, dem Tiroler Bildungsservice und amg-tirol ist er in vielen Bildungsnetzwerken vertreten.

Continuing Vocational Training Associations

Educational content and focus in times of modernization and a pandemic

Abstract

Structural changes in the economy, technology and society are opening up new opportunities for continuing vocational training. Institutionalized adult education is tasked with aligning its programming to meet the needs of the economy, the world of work and its customers' interests. The continuing vocational training associations in the Austrian Conference on Adult Education (KEBÖ) include the Vocational Training Institute (BFI), the Institute for Economic Promotion of the Austrian Economic Chambers (WIFI), the Rural Further Education Institute (LFI), the Austrian Association for Education and Economics (VGÖ) and the Austrian Trade Union Federation (VÖGB). Focusing on BFI, WIFI and LFI, the article outlines differences in their sponsorship, their educational content and focus and the profile of their participants. It also indicates how these adult education institutions have dealt with the rapid changes and digitization processes over the course of the COVID-19 pandemic and what measures they have taken as a result. (Ed.)



Das Fahrschulwesen: Herausforderungen, Anforderungsprofile und Kompetenzmodelle

Claudia Glöbl

Zitation

Glöbl, Claudia (2024): Das Fahrschulwesen: Herausforderungen, Anforderungsprofile und Kompetenzmodelle. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 51, 2024. Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-51>.

Schlagworte: Fahrschulen, Fahrlehrer*innen, Fahrschullehrer*innen, Kompetenzmodelle, Anforderungsprofile, Qualitätssicherung, Professionalisierung



Abstract

Fahrschulen obliegt die Verantwortung, ihren Kund*innen jene Kompetenzen zu vermitteln, die ein partnerschaftliches Miteinander im Sozialsystem Straße erfordert. Für die Fahrlehrer*innen – sie sind ausschließlich für die praktische Ausbildung zuständig – und die Fahrschullehrer*innen – diese verantworten zusätzlich auch den theoretischen Unterricht – bedeutet das, nicht nur professionell auf die Heterogenität der Fahrschüler*innen einzugehen, auf ihre Lernbedarfe und psychomotorischen Fertigkeiten, sondern auch unterschiedlichste Fähigkeiten zu vermitteln, die für ein sicheres Bewegen im Straßenverkehr unabdingbar sind (z.B. eine gute Wahrnehmungs- und Aufmerksamkeitsfähigkeit, hohe Frustrationstoleranz). Dazu braucht es ein hohes Maß an didaktischen und methodischen als auch an personalen und sozialen Kompetenzen. Der Beitrag argumentiert, dass es im Bereich des Fahrschulwesens folglich nicht nur einer qualitativen Berufsausbildung, sondern auch beruflicher Weiterbildungsmöglichkeiten bedarf. Die von der Autorin entwickelten Kompetenzmodelle wollen als Anforderungsprofil für das Berufsbild einen wichtigen Beitrag zur Professionalisierung des Fahrschulwesens leisten. Zusammen mit entsprechenden gesetzlichen Rahmenbedingungen können sie zur Qualitätssicherung beitragen und das Fahrschulwesen als einen wichtigen Bereich der Erwachsenen-/Weiterbildung positionieren. (Red.)



Das Fahrschulwesen: Herausforderungen, Anforderungsprofile und Kompetenzmodelle

Claudia Glöbl

Das Fahrschulwesen in die Erwachsenen- und Weiterbildung zu integrieren, würde zu einer österreichweiten einheitlichen, vergleichbaren, qualitativen und professionellen Aus- und Weiterbildung der Fahr(schul)lehrer*innen beitragen. Ein Umstand, der aus meiner Sicht gesellschaftlich von immenser Bedeutung ist – sind wir doch alle Teil des sozialen Systems Straßenverkehr, ob als Fußgänger*in, Radfahrer*in, als Fahrgast in öffentlichen Verkehrsmitteln oder eben als Fahrzeuglenker*in.

„Warum seid ihr hier? Was ist euer Ziel?“ – Fragen, die ich als Fahrschullehrerin meinen Kund*innen sehr gerne im Zuge ihrer ersten theoretischen Einheit der Fahrausbildung stelle. Die erste Antwort, die ich daraufhin bekomme, lautet zumeist: „Der Führerschein natürlich“. Aber ist es das wirklich? Ist der Führerschein das, was es braucht, um im Straßenverkehr sicher, vorschriftsgemäß und umweltbewusst unterwegs zu sein – so wie es im §64 der Kraftfahrzeuggesetz-Durchführungsverordnung in Bezug auf den Lehrplan in einer Fahrschule verankert ist (vgl. RIS 2023a, o.S.)? Oder gehört doch mehr dazu?

Partnerschaftliches Miteinander im sozialen System Straßenverkehr

Der Führerschein und somit das Dokument an sich bescheinigen die Fahrerlaubnis. Das heißt, es wurde eine entsprechende formale Ausbildung absolviert, die schlussendlich mit einer theoretischen und praktischen Prüfung im Zuge einer Momentaufnahme

positiv bestanden wurde. Mit der Ausstellung dieses Dokuments – allein 2022 waren das in Österreich 82.735 erstmals erworbene Lenkberechtigungen der Klasse B (vgl. Statistik Austria 2023, S. 5) – wird aber nicht nur die Erlaubnis erteilt, am Straßenverkehr mit einem Kraftfahrzeug teilzunehmen, sondern auch die Verantwortung für ein partnerschaftliches und umsichtiges Miteinander übertragen.

Der Straßenverkehr kann als ein soziales System betrachtet werden, an dem alle Anteil haben und in dem sich alle gegenseitig beeinflussen. Ein solches soziales System gründet auf zuvor vereinbarten Regeln und Normen – die gesetzlichen Verkehrsvorschriften werden folglich aufgrund internalisierter moralischer Vorstellungen sowie aus Angst vor Strafen grundsätzlich eingehalten. Für ein erfolgreiches Miteinander im Straßenverkehr bedarf es aber noch mehr: der Rollendistanz und folglich auch der Empathie, um die Bedürfnisse bzw. die möglichen Handlungen der anderen Verkehrsteilnehmer*innen wahrzunehmen und rechtzeitig abschätzen zu

können; der Ambiguitätstoleranz, das heißt der Kompetenz, nicht-eindeutige Situationen aushalten zu können, und des Umgangs mit Frustration, die beispielsweise entsteht, wenn eine Schulklasse langsam und undiszipliniert eine Straße ohne Schutzweg überquert, man selbst es aber richtig eilig hat.

Das Ziel einer jeden Fahrausbildung muss somit das Vermitteln eines sicheren und gefahrlosen Bewegens im Straßenverkehr sein, das ein situationsadäquates und verantwortungsbewusstes Bewältigen der Situationen und Herausforderungen einschließt. Hierfür benötigen die Fahr(schul)lehrer*innen umfangreiche didaktische, fachliche, personale und soziale Kompetenzen, die weit über das Weitergeben fahrtechnischer Fertigkeiten hinausgehen. Der vorliegende Beitrag möchte aufbauend auf meiner 2020 vorgelegten Masterarbeit (siehe Glöbl 2020) die Bedingungen für ein sicheres Bewegen im Straßenverkehr skizzieren und ein Kompetenzmodell für Fahrlehrer*innen und Fahrschullehrer*innen vorstellen, das zu einer qualitativen und professionellen Entwicklung des Fahrschulwesens beitragen kann. Den Abschluss bilden eine kritische Auseinandersetzung mit dem Status quo der Fahr(schul)lehrer*innenausbildung und -weiterbildung in Österreich und das Plädoyer, das Fahrschulwesen künftig als Teil der Erwachsenen- und Weiterbildung zu begreifen.

Sicheres Bewegen im Straßenverkehr braucht mehr als eine gute Fahrtechnik

Um sich mit einem Fahrzeug sicher im Straßenverkehr bewegen zu können, braucht es allen voran psychomotorische Fertigkeiten, denn das Bedienen eines Kraftfahrzeuges (insbesondere eines Schaltgetriebes) besteht in der Regel aus mehreren Bewegungsabläufen, die zum Großteil synchron durchgeführt werden müssen und über das Bewusstsein gesteuert werden. Diese Abläufe müssen verstanden, erfahren, erlernt und vor allem auch geübt werden. Daraus lässt sich eine weitere Bedingung für ein sicheres Bewegen im Straßenverkehr ableiten: die Erfahrung bzw. die Automatisierung. Voraussetzung für ein routiniertes und unbewusstes Agieren ist das Abspeichern von Handlungsabläufen und Erfahrungen im Langzeitgedächtnis, auf dessen Wissen dann das Arbeitsgedächtnis in den aktuellen Situationen zugreifen kann. Fahranfänger*innen müssen die dazu

benötigten synchronisierten und koordinierten Einzelhandlungen erst schrittweise aktiv erlernen.

Alle diese automatisierten Handlungsabläufe bleiben allerdings unwirksam, wenn die Fahrzeuglenker*innen eine Situation nicht wahrnehmen bzw. falsch einschätzen. Somit ergeben sich zwei weitere Bedingungen für ein sicheres Bewegen im Straßenverkehr: die Wahrnehmungs- und die Aufmerksamkeitsfähigkeit. Den Fahrzeuglenker*innen wird insbesondere durch visuelle Eindrücke eine permanente Deutungsarbeit abverlangt, indem die Fülle der Wahrnehmungen, die über die Augen aufgenommen werden, in der Großhirnrinde mit bereits im Gedächtnis gespeicherten Bildern abgeglichen werden. Die Voraussetzung, dass dieser Prozess – aus dem sich dann die Handlungspläne ergeben – vorstattengehen kann, ist ein hohes Maß an Aufmerksamkeit. Diese ist notwendig, um in Entscheidungssituationen die volle Konzentration auf eine bestimmte Situation zu legen, dafür ist es aber auch notwendig, dass der*die Fahrzeuglenker*in sich *„in einer solchen körperlichen und geistigen Verfassung befindet, in der er [sie] sein [ihr] Fahrzeug beherrschen und die beim Lenken eines Fahrzeuges zu beachtenden Rechtsvorschriften zu befolgen vermag“* (RIS 2023b, o.S.). Hier werden die Persönlichkeit, Motivation sowie die individuelle Verkehrskultur und Verkehrsmoral der Fahranfänger*innen schlagend, die es zu erkennen, zu reflektieren und zu bilden gilt (mehr dazu in Glöbl 2020).

Hohe Anforderungen an Fahrlehrer*innen und Fahrschullehrer*innen

Den Fahrlehrer*innen – sie sind ausschließlich für die praktische Ausbildung zuständig – und Fahrschullehrer*innen – diese verantworten zusätzlich auch den theoretischen Unterricht – obliegt es im Zuge der Fahrausbildung, ihren Kund*innen alle diese Fähigkeiten zu vermitteln. Während der praktischen Fahrausbildung im Kraftfahrzeug tragen die Fahrlehrer*innen zudem nicht nur die Verantwortung für sich selbst, sondern auch für ihre Kund*innen und die übrigen Straßenverkehrsteilnehmenden. Auch müssen sie auf die individuellen Lernfortschritte der Auszubildenden eingehen können, dem Ausbildungsstand entsprechende Rahmenbedingungen bzw. Fahrwege finden, die

die Fahranfänger*innen weder unter- noch überfordern, und muss von den Fahrlehrer*innen im Kursraum auf die heterogenen Lernbedürfnisse und Ansprüche der Gruppe Rücksicht genommen werden. Um all diesen Aufgaben und Herausforderungen gerecht zu werden, bedarf es nicht nur eines hohen Maßes an fachlicher, sondern auch zahlreicher didaktischer, methodischer, personaler und sozialer Kompetenzen.

Im Zuge meiner Masterarbeit führte ich eine Fokusgruppe mit Expert*innen des Fahrschulwesens aus zwei Bundesländern in Österreich durch, wobei ich bei der Auswahl der Expert*innen darauf achtete, dass unterschiedliche Blickwinkel auf die Thematik möglich waren. Unternehmerische, rechtliche, behördliche sowie pädagogische Perspektiven flossen damit ebenso ein wie die Sichtweisen aus der Praxis (d.h. konkret die der Ausbilder*innen von Fahrlehrer*innen, Fahrlehrer*innen und Fahrschüler*innen). Im Vorfeld der Fokusgruppe hatte ich die Expert*innen darum gebeten, aus einem von mir (in Anlehnung an den Kompetenzatlas von Erpenbeck und Heyse) adaptierten Kompetenzatlas, der 64 Teilkompetenzen enthielt,

jeweils 12 bis 16 Kompetenzen zu wählen, die ihrer Ansicht nach die Kompetenzen für eine qualitative Berufsausübung abbilden. Aus den 38 verschiedenen Kompetenzen, die sich aus diesem Prozess ergeben hatten, sollte dann gemeinsam eine überschaubare Auswahl jener Kompetenzen getroffen werden, die schlussendlich in die Kompetenzmodelle aufgenommen werden sollten.

Bemerkenswert war für mich, dass sich alle Expert*innen inhaltlich einig waren, für dieselben Kompetenzen aber unterschiedliche Begrifflichkeiten ausgewählt hatten. Dies führte dazu, dass ich die einzelnen Kompetenzen durch Unterkategorien ergänzte bzw. näher beschrieb, wobei in dieser Phase eine weitere Expertise in Form eines Experteninterviews miteinfluss.

Kompetenzmodelle für Fahrlehrer*innen und Fahrlehrer*innen

Das nunmehr vorliegende Kompetenzmodell für Fahrlehrer*innen umfasst 13 Kompetenzen (entsprechend der Begriffsdefinition nach Erpenbeck

Abb. 1: Kompetenzmodell für Fahrlehrer*innen

	wenig ausgeprägt		teilweise ausgeprägt		ausgeprägt		deutlich ausgeprägt		stark ausgeprägt		sehr stark ausgeprägt		übermäßig ausgeprägt	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12		
Humor														
Lehrfähigkeit														
Fachwissen														
Optimismus														
Kommunikationsfähigkeit														
Dialogfähigkeit – Kund*innenorientierung														
Einsatzbereitschaft														
Belastbarkeit														
Beharrlichkeit														
Systematisch-methodisches Vorgehen														
Beziehungsmanagement														
Beurteilungsvermögen														
Kooperationsfähigkeit														

Quelle: Glöbl 2020, S. 104

und Heyse), denen für ein besseres Verständnis und zur genaueren Erörterung weitere Kompetenzen zugeordnet wurden. Vier weitere Kompetenzen komplimentieren das Modell für Fahrschullehrer*innen; sie sind insbesondere für den theoretischen Gruppenunterricht im Lehrsaal wesentlich (siehe Abb. 1 und Abb. 2).

Im Folgenden werde ich auf die einzelnen Kompetenzen näher eingehen.

Humor, Fachwissen, Lehrfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit

Verfügen Fahrlehrer*innen und Fahrschullehrer*innen über die Kompetenz Humor mit ihren Unterkategorien: Freundlichkeit, Fröhlichkeit, innere Gelassenheit, Rollenverständnis, Authentizität und souveränes Auftreten, schaffen sie ein angenehmes Lern- und Lehrklima. Dabei wird ihnen neben dem Fachwissen auch ein hohes Maß an Lehrfähigkeit

abverlangt, denn ohne die Fähigkeit, die Inhalte verständlich, nachvollziehbar, abwechslungsreich und kreativ zu präsentieren, wird es herausfordernd, sich auf die unterschiedlichen Lerntypen in der heterogenen Gruppe an Kund*innen einzustellen bzw. sie entsprechend zu fördern und zu fordern. Die dafür benötigte Anpassungs- und Kontaktfähigkeit sowie gute Umgangsformen und eine adäquate Gesprächsführung – Kompetenzen, die der Kommunikationsfähigkeit zugeordnet sind – sind für eine qualitative Ausübung dieses Berufes damit zentral und unerlässlich.

Beurteilungsvermögen, Beharrlichkeit, systematisch-methodisches Vorgehen, Kooperationsfähigkeit

Wie vorne beschrieben, nehmen zahlreiche Faktoren Einfluss auf ein sicheres Bewegen im Straßenverkehr, die in ihrer Summe den individuellen Fahrstil der Lenker*innen ausmachen.

Abb. 2: Kompetenzmodell für Fahrschullehrer*innen

	wenig ausgeprägt		teilweise ausgeprägt		ausgeprägt		deutlich ausgeprägt		stark ausgeprägt		sehr stark ausgeprägt		übermäßig ausgeprägt
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
Humor													
Lehrfähigkeit													
Fachwissen													
Optimismus													
Kommunikationsfähigkeit													
Dialogfähigkeit – Kund*innenorientierung													
Einsatzbereitschaft													
Belastbarkeit													
Beharrlichkeit													
Systematisch-methodisches Vorgehen													
Beziehungsmanagement													
Beurteilungsvermögen													
Kooperationsfähigkeit													
Sprachgewandtheit													
Schlagfertigkeit													
Konzeptionsstärke													
Konfliktlösungsfähigkeit													

Quelle: Glöbl 2020, S. 105

Um nun auf die jeweilige Persönlichkeit des*der Fahranfängers*Fahranfängerin mit seinen*ihrer individuellen Vorerfahrungen sowohl im Straßenverkehr als auch beim Bedienen eines Fahrzeuges eingehen zu können, müssen diese zunächst identifiziert werden. Ein Vorgang, der ohne ein gutes Beurteilungsvermögen seitens der Fahrlehrer*innen und Fahrschullehrer*innen kaum möglich ist. Dies schließt die Kompetenzen Erfahrung, Urteilskraft und -fähigkeit sowie Beratungsfähigkeit mit ein.

Auch muss erkannt werden, wieviel Zeit der*die Fahranfänger*in benötigt, um die komplexen Handlungsabläufe auch wirklich zu erlernen und zu automatisieren. Dies bedarf seitens der Lehrenden eines hohen Maßes an Beharrlichkeit, einschließlich der Kompetenzen Ausdauer, Geduld und Standhaftigkeit. Zudem braucht es ein systematisch-methodisches Vorgehen, das heißt eines strukturierten, schrittweisen und aufbauenden Ablaufes, damit die Kund*innen weder überfordert noch unterfordert werden. Dieser strukturierte Aufbau einer Fahrausbildung ist dafür verantwortlich, dass bei den Lernenden entsprechende Lernfortschritte erzielt werden, und ist zugleich Grundbedingung eines partnerschaftlichen sowie interaktionsfähigen Arbeitens innerhalb eines Teams einer Fahrschule. Da in der Regel mehrere Lehrende an der Ausbildung eines*einer Kunden*Kundin in beteiligt sind, nimmt auch die Kooperationsfähigkeit innerhalb eines Teams einen hohen Stellenwert ein.

Belastbarkeit, Einsatzbereitschaft, Optimismus, Dialogfähigkeit-Kund*innenorientierung, Beziehungsmanagement

Um die Mehrfachbelastung während der praktischen Ausbildung (Fahrlehrer*innen und Fahrschullehrer*innen tragen die Verantwortung gegenüber allen Verkehrsteilnehmenden und müssen zeitgleich ihren Lehrauftrag erfüllen) zu bewältigen, braucht es adäquate Stressbewältigungsstrategien bzw. Resilienz, um den Beruf mit Freude dauerhaft auszuüben. Es bedarf eines hohen Maßes an Einsatzbereitschaft, Tatkraft, Zuverlässigkeit, Hilfsbereitschaft, Eigenmotivation sowie ganzheitliches Denken, um das Ziel, den Kund*innen zu helfen, sich künftig sicher und verantwortungsbewusst im Straßenverkehr bewegen zu können, zu erreichen. Ein Ziel, das ohne den Optimismus, die Begeisterungsfähigkeit, die

Zuversicht und Motiviertheit der Lehrenden sowie ohne Dialogfähigkeit und Kund*innenorientierung und damit Kund*innenfreundlichkeit, Zugänglichkeit, Flexibilität und Gewissenhaftigkeit kaum zu erreichen ist.

Menschenfreundlichkeit sowie Verständnisbereitschaft, Kontaktfreudigkeit und Offenheit – Kompetenzen, die ein hohes Maß an Beziehungsmanagement beschreiben – sind für den Beruf der Fahrlehrer*innen und Fahrschullehrer*innen somit eine unerlässliche Voraussetzung, um einerseits die Kund*innen zufrieden zu stellen und um andererseits auch selbst den Spaß und die Freude an der Ausübung des Berufes nicht zu verlieren.

Sprachgewandtheit, Schlagfertigkeit, Konfliktlösungsfähigkeit, Konzeptionsstärke

Dem Berufsbild der Fahrschullehrer*innen wird im theoretischen Unterricht ein hohes Maß an Sprachgewandtheit (Argumentationsstärke und Darstellungsfähigkeit), Schlagfertigkeit (sicheres Auftreten, geistreiches Erwidern, Redegewandtheit und Denkanstoß) sowie Konfliktlösungsfähigkeit durch Diplomatie und Vermittlungsfähigkeit zugeschrieben. Da die Teilnehmenden im Lehrsaal eine sehr heterogene Gruppe bilden und auch die Anzahl der Personen in einem Kurs variiert, muss ein*e Lehrende*r innovativ sein, das Programm individuell gestalten und auch immer wieder neu entwerfen können. Diese Kompetenzen, die der Konzeptionsstärke zugeschrieben werden, erleichtern den Lehr- und Lernprozess für alle Beteiligten.

Die Frage, die sich nun stellt ist: Wo und wann erfahren die Trainer*innen diese Kompetenzen, um folglich eine qualitative und professionelle Berufsausübung sicherzustellen?

Professionalisierung der Berufsaus- und Weiterbildung der Fahrlehrer*innen und Fachschullehrer*innen

Derzeit findet die Ausbildung zu Fahrlehrer*innen und Fahrschullehrer*innen in sogenannten Fahrschulakademien statt. Das sind in der Regel Fahrschulen, die zusätzlich zur regulären Fahrausbildung für Fahranfänger*innen auch die

Berufsausbildung anbieten. Das bedeutet, dass den Fahrschulbesitzer*innen bzw. Ausbildungsleitenden die Aufgabe obliegt, für ihre Mitbewerber*innen qualitativ-professionelle Angestellte auszubilden. Dieser Umstand führt zur Frage: Wer gewährleistet diesen hohen Anspruch an eine qualitativ-professionelle Ausbildung? Für Auszubildende in Fahrschulakademien sind gesetzlich derzeit keine spezifischen Qualifikationsprofile vorgeschrieben. Das bedeutet, dass die Voraussetzungen für das Betreiben einer Fahrschulakademie dieselben sind wie für das Führen von Fahrschulen. Diese sind neben der Ausbildung als Fahrschullehrer*in: eine Reife- oder Diplomprüfung an einer österreichischen Höheren technischen und gewerblichen Lehranstalt bzw. adäquate Bachelor-, Diplom- oder Masterstudien in den Bereichen Maschinenbau oder Elektrotechnik, eine mindestens dreijährige Tätigkeit als Fahrschullehrer*in, geeignete Schulungsräume und Fahrzeuge sowie ein Mindestalter von 27 Jahren und die österreichische Staatsbürgerschaft (vgl. Land Steiermark 2023, o.S.).

Die Ausbildung selbst basiert (eine entsprechende Änderung liegt derzeit zur Begutachtung auf) auf einem Lehrplan, der 1997 letztmalig angepasst wurde. Dabei entfallen auf die pädagogische Ausbildung, Prinzipien der Erwachsenenbildung und Didaktik 10 Einheiten à 50 Minuten. Für angehende Fahrschullehrer*innen sind zusätzlich 15 Einheiten für die Vermittlung im Bereich Unterrichtslehre vorgesehen. Dem stehen 250 Einheiten fachlicher theoretischer Vorbereitung gegenüber. Ein Umstand, der in der künftigen Fassung des Lehrplanes insofern geändert wird, als die pädagogische sowie praktische Ausbildung mehr in den Blickpunkt geraten – ein Schritt in Richtung Professionalisierung. In Bezug auf eine berufliche Weiterbildung ist im aktuellen Kollektivvertrag für Fahrschulen verankert, dass die Inhaber*innen ihren Angestellten innerhalb von fünf Jahren eine mindestens 20-stündige fachliche Weiterbildung im Bereich des Ausbildungswesens ermöglichen müssen, wobei die Inhalte dieser nicht genauer definiert werden, sondern lediglich von Arbeitnehmer*innen- und Arbeitgeber*innenseite akzeptiert werden müssen (vgl. WKO 2023, o.S.).

Die in diesem Beitrag beschriebenen Kompetenzmodelle wollen einen weiteren Schritt Richtung Professionalisierung einschlagen, indem sie als

Anforderungsprofil für das Berufsbild helfen wollen, die Berufseignung der Berufseinsteiger*innen besser beurteilen zu können. Fahrschulakademien können die Kompetenzmodelle für Selbst- und Fremdrelexionen nützen und somit eine individuelle Adaption der Lehr- und Lernziele unterstützen. Eine Vorgehensweise, die in der Fahrschulakademie fahrlehrercompany von Markus Dirschlmayr derzeit erprobt wird, wobei eine Evaluierung aufgrund der noch zu geringen Anzahl an Proband*innen ausständig ist. Auch in Bezug auf die berufliche Weiterbildung können die Kompetenzmodelle Anwendung finden, indem sie bei Mitarbeiter*innengesprächen als Grundlage für Selbst- und Fremdrelexionen dienen. Aus den erzielten Ergebnissen ergeben sich dann Möglichkeiten für Weiterbildungsmaßnahmen, die in weiterer Folge qualitative und den aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen angepasste Lehrmethoden gewährleisten können.

Das Fahrschulwesen als Bereich der Erwachsenen- und Weiterbildung?

Von der Makroebene der gesetzlichen Bestimmungen über die Mesoebene der Berufsausbildung bis hin zur Mikroebene der Lehrenden-Lernenden-Situation wurden in diesem Beitrag erwachsenenpädagogische Aspekte aufgezeigt, die dann erfüllt werden können, wenn einerseits die gesetzlichen Rahmenbedingungen es ermöglichen und andererseits die Lehrenden in der Umsetzung über die dafür notwendigen Qualifikationen und Fähigkeiten verfügen. Dafür bedarf es meiner Ansicht nach einer entsprechenden Kontrolle von Seiten der zuständigen Behörden sowie einer entsprechenden Zertifizierung der Lehrenden in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Eine Institutionalisierung der Fahrschulakademien, die losgelöst von regulären Fahrschulen selbstständig agieren, um sowohl gesellschaftlich als auch politisch anerkannt zu werden, wäre meiner Meinung nach ein weiterer Schritt zur Professionalisierung und Qualitätssicherung.

Sollte dies gelingen, wäre für mich der nächste Meilenstein im Hinblick auf die Professionalisierung des Fahrschulwesens das Schaffen von qualifizierten Weiterbildungsmaßnahmen, die sich nicht nur auf fachliche, gesetzliche Erneuerungen im Straßenverkehr beziehen, sondern den Fahrlehrer*innen und

Fahrschullehrer*innen die Möglichkeit bieten, sich einerseits selbst weiterzuentwickeln, die andererseits auch aktuelle, den derzeitigen gesellschaftlichen Entwicklungen angepasste Lehr- und Lernmethoden aufzeigen. Das Fahrschulwesen in die Erwachsenen- und Weiterbildung zu integrieren, würde somit zu einer österreichweiten einheitlichen, vergleichbaren,

qualitativen und professionellen Aus- und Weiterbildung beitragen. Ein Umstand, der gesellschaftlich von immenser Bedeutung ist – sind wir, wie erwähnt, doch alle Teil des sozialen Systems Straßenverkehr, ob als Fußgänger*in, Radfahrer*in, als Fahrgast in öffentlichen Verkehrsmitteln oder eben als Fahrzeuglenker*in.

Literatur

- Glöbl, Claudia (2020):** Ein Beitrag zur Professionalisierung des Fahrschulwesens in Österreich. Ein Kompetenzmodell für Fahr(schul)lehrerInnen (= unveröff. Masterarbeit, Karl-Franzens-Universität Graz). Online: <https://unipub.uni-graz.at/urn:nbn:at:at-ubg:1-161017> [2023-11-27].
- Land Steiermark (2023):** Fahrschule, Gründung – Antrag. Online: <https://www.verwaltung.steiermark.at/cms/beitrag/12541134/127384147/#:~:text=F%C3%BCr%20die%20Errichtung%20einer%20Fahrschule,die%20Genehmigung%20hiezuhierzu%20erteilt%20hat.> [2023-11-27].
- RIS – Rechtsinformation des Bundes (2023a):** Fahrschulausbildung. Online: <https://www.ris.bka.gv.at/NormDokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10011385&FassungVom=2018-06-28&Artikel=&Paragraf=64b&Anlage=&Uebergangsrecht=> [2023-11-27].
- RIS – Rechtsinformation des Bundes (2023b):** Allgemeine Vorschriften über den Fahrzeugverkehr. Online: <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/1960/159/P58/NOR12155427> [2023-11-27].
- Statistik Austria (2023):** Führerscheine und Lenkberechtigungen. Jahresergebnisse 2022. Online: https://www.statistik.at/fileadmin/user_upload/SB_4-4_Lenkberechtigungen-2022.pdf [2023-11-19].
- WKO (2023):** Kollektivvertrag Fahrschulen, Angestellte, gültig ab 1.4.2023. Online: <https://www.wko.at/service/kollektivvertrag/kollektivvertrag-fahrschulen-angestellte-2023.html> [2023-11-27].



Foto: Fotostudio Schabauer
Semriach

Claudia Glöbl, BA MA

claudia.gloessler@gmail.com

Claudia Glöbl ist seit 1998 als Fahrschullehrerin für die Klasse B tätig. Zudem verantwortet sie in einer Fahrschulakademie die pädagogische und didaktische Ausbildung von künftigen Fahrschullehrer*innen. Auf dem Zweiten Bildungsweg absolvierte sie die Mediationsausbildung, das Bachelorstudium Pädagogik und das darauf aufbauende Masterstudium der Erwachsenen- und Weiterbildung. Für ihre Masterarbeit erhielt sie 2021 einen Würdigungspreis (Staatspreis für die besten Diplom- und Masterabschlüsse). Seit 2020 ist sie als Trainerin und Beraterin in der Erwachsenenbildung beschäftigt.

The Driving School Industry: Challenges, requirements profile and skills models

Abstract

Driving schools are responsible for teaching their customers the skills they need to work together as partners in the social system of the road. For driving instructors—who are exclusively responsible for practical training—and driving school instructors—who are also responsible for teaching theory—this means that they must not only pay attention to the heterogeneity, learning needs and psychomotor skills of their student drivers but also teach a wide range of skills that are indispensable for moving safely in traffic (e.g., good abilities of perception and attention, high tolerance of frustration). This requires a great deal of didactic and methodological as well as personal and social skills. The article makes the argument that as a consequence, driving schools must provide not just qualitative vocational training but also continuing vocational training opportunities. As requirements profiles for driving (school) instructors, the skills models developed by the author should make a significant contribution to the professionalization of the driving school industry. Along with the appropriate legal framework, they can contribute to quality assurance and position the driving school system as an important area of adult/continuing education. (Ed.)

Volkshochschulen im Kontext beruflicher Weiterbildung

Einblicke aus der Programmforschung anhand von Einrichtungen in Deutschland

Marion Fleige, Aiga von Hippel, Wiltrud Gieseke, Maria Stimm, Bettina Thöne-Geyer und Stephanie Iffert

Zitation Fleige, Marion/Hippel, Aiga von/Gieseke, Wiltrud/Stimm, Maria/Thöne-Geyer, Bettina/Iffert, Stephanie (2024): Volkshochschulen im Kontext beruflicher Weiterbildung. Einblicke aus der Programmforschung anhand von Einrichtungen in Deutschland. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 51, 2024. Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-51>.

Schlagworte: Volkshochschulen, Deutschland, berufliche Weiterbildung, Programmforschung, Berufsbezug, erweiterter Tätigkeitsbezug



Abstract

Volkshochschulen sind die bedeutendste Institution öffentlich geförderter, kommunaler Erwachsenen- und Weiterbildung in Deutschland. Diesen Stellenwert haben sie aufgrund ihrer flexiblen Institutionenform und ihrer flexiblen Bildungsplanung, die es erlauben, jeden Bildungsbedarf aufzugreifen und den Austausch zu gesellschaftlich relevanten Themen zu fördern. Ihre häufig im Zentrum stehende Expertise für Allgemeinbildung führt allerdings dazu, dass ihr Angebotsschwerpunkt berufliche Weiterbildung meist in den Hintergrund rückt. Eine Programmforschungsstudie am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung und der Humboldt-Universität zu Berlin hat eben diese Leistungen der Volkshochschulen herausgearbeitet, analysiert und begrifflich zu fassen versucht. Der Beitrag präsentiert zentrale Ergebnisse aus den Jahren 2007 und 2017, die sich auf vier Volkshochschulen und deren insgesamt 1.666 Angebote beziehen. In diesem Zusammenhang diskutieren die Autorinnen auch, welche Bedeutung berufliche Weiterbildung an Volkshochschulen künftig haben könnte, sowie weitergehend, welches Potenzial die Programmforschung für die Programmplanungspraxis hat. (Red.)

12

Praxis

Volkshochschulen im Kontext beruflicher Weiterbildung

Einblicke aus der Programmforschung anhand von Einrichtungen in Deutschland

Marion Fleige, Aiga von Hippel, Wiltrud Gieseke, Maria Stimm, Bettina Thöne-Geyer und Stephanie Iffert

Die knapp 900 Volkshochschulen (VHSen) in Deutschland¹ übernehmen Aufgaben in allen Inhaltsbereichen, gebündelt zu und standardisiert in Programmbereichen der allgemeinen Bildung – Kultur, Gesellschaft/Politik/Umwelt, Sprachen, Gesundheit, der nachholenden Bildung und der Alphabetisierung bzw. Grundbildung und auch der beruflichen Bildung.

Dabei machen die VHSen Angebote für alle Phasen des Erwachsenenalters und inzwischen auch im Lebenslauf nach vorne verlängert in bestimmte Bereiche der außerschulischen Kinder- und Jugendbildung. Sie planen ihre Angebote und Programme sehr flexibel, aber abgestimmt, und sind verbandlich organisiert.

Langfristig dokumentiert werden die inhaltlichen Schwerpunkte und Programmschnitte im deutschsprachigen Raum in insgesamt drei wissenschaftlichen Sammlungen bzw. Archiven², was den Stellenwert der VHSen als Anbieter*innen der (öffentlichen) Erwachsenenbildung/Weiterbildung (EB/WB) und den hohen Grad ihrer Institutionalisierung unterstreicht.

Volkshochschulen in Deutschland als Anbieterinnen beruflicher Weiterbildung

Obwohl die berufliche Weiterbildung (kurz BWB) ein ausgewiesener Programmbereich in den VHSen ist, werden diese gemeinhin weniger mit beruflicher, denn mit allgemeiner Bildung, oder aber mit nachholendem Lernen in Verbindung gebracht. Dies hängt zum einen mit dem herausragenden Engagement der Volkshochschulen für die allgemeine EB/WB zusammen. Zum anderen halten VHSen zwar ein breites Angebot der beruflichen Weiterbildung mit und ohne Zertifikate vor und sind involviert in die Vorbereitung auf Prüfungen an Kammern, sie selbst nehmen aber keine staatlich anerkannten Prüfungen ab, die vor allem mit beruflicher Bildung assoziiert werden.

¹ Siehe hierzu mehr unter: <https://www.die-bonn.de/weiterbildung/statistik/vhs-statistik>

² VHS-Programmarchiv am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) (<https://www.die-bonn.de/weiterbildung/archive/programmplanarchive/default.aspx>), Weiterbildungsprogramm-Archiv Berlin/Brandenburg an der Humboldt-Universität zu Berlin (<https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/ebwb/weiterbildungsprogrammarchiv>) und Programmsammlung des Österreichischen Volkshochschularchivs (<http://archiv.vhs.at/vhsarchiv-home.html>).

Das Aufgabenspektrum der BWB an den Volkshochschulen in Deutschland umfasst daher folgende Formen (siehe auch Schrader 2011; Bläsche et al. 2017; Arnold/Pätzold/Ganz 2018):

- Das sogenannte „Regelangebot“ bzw. stabil geplante und offen an die Bevölkerung gerichtete, in Programmheften veröffentlichte Angebot an VHSen – in der beruflichen Weiterbildung wie in allen anderen Bereichen – ist nonformal, nicht abschlussbezogen im Sinne des Bundesberufsbildungsgesetzes und anderer bundesweiter gesetzlicher Regelungen. Als solches wird es v.a. durch die Weiterbildungsgesetze der Bundesländer und nach dem Prinzip der Grundversorgung in der Kommune sockelfinanziert.
- Das Regelangebot wird im Gegensatz zur betrieblichen Weiterbildung „individuell“ nachgefragt (individuelle berufliche Weiterbildung) und offeriert und ist somit „offen“ und für alle zugänglich.

Neben dem Regelangebot existieren zwei weitere Formen von Bildungsangeboten im Bereich der BWB:

- die durch behördliche Projektförderstrukturen ermöglichten sog. „Auftrags- und Vertragsmaßnahmen“ und andere Projekte für den besonderen Förder- und Unterstützungsbedarf (vgl. Echarti et al. 2022, S. 9). Solche Angebote sind zwar nicht „offen“ (für alle Zielgruppen), können aber im Programmheft (öffentlich) als Schwerpunkt oder besonderes Profil mit ausgewiesen werden
- ein Engagement in der beruflich-betrieblichen Weiterbildung über sog. „Firmenschulungen“ als maßgeschneiderte Bildungsveranstaltungen für Betriebe, wodurch Überlappungen mit der beruflich-betrieblichen Weiterbildung entstehen. Auf dieses Angebot finden sich gegebenenfalls besondere Hinweise in den Programmheften. Sie sind ein Beleg für die hohe Vernetzungsfähigkeit von VHSen in der Kommune.³

In den genannten Aufgaben und Angeboten zeigen sich die – durchaus divergenten – Erwartungen der Individuen, Betriebe, gesellschaftlichen Institutionen und sozialen Gruppen an die VHSen. Aus der Perspektive der Volkshochschulen ist die Einordnung in das Prinzip der öffentlichen

Verantwortung für Bildung leitend. Dies meint die Einbindung in Daseinsfürsorge und Gemeinwohl. Gleichzeitig besteht für die VHSen über das Prinzip der Grundversorgung der Bevölkerung mit EB/WB in der Kommune unter dem jeweiligen Weiterbildungsgesetz eines Bundeslandes auch ein Auftrag (siehe von Hippel 2022b in Fleige et al. 2022, s. Lit. dort, u.a. DVV 2011; grundlagentheoretisch: Schubert/Klein 2018). Dazu gehört neben der Offenheit des Angebotes auch, dass die ganze Bandbreite an Inhalten und Themen der allgemeinen Bildung angeboten wird und eben auch Angebote beruflicher Weiterbildung vorgehalten werden. So schaffen die VHSen eine Ermöglichungsstruktur des Lernens über die Lebensspanne mit Anschlussmöglichkeiten und Partizipation für die Breite der Bevölkerung.

Die Angebote der beruflichen Weiterbildung sind vor allem zentral in einem VHS-Programmbereich (Nr. 5) gebündelt, der auch statistisch erfasst wird: langjährig „Arbeit und Beruf“ überschrieben und seit 2018 nach Statistikrevision „Qualifikationen für das Arbeitsleben – IT – Organisation/Management“⁴. Zusätzlich zu dieser Änderung im Benennungs-Zuschnitt werden seither in der Statistik auch Angebote mit einem „Berufsbezug“ aus anderen Programmbereichen ausgewiesen (soweit durch das Meldesystem erfassbar), wodurch u.a. auch der Programmbereich „Sprachen“ als ein Ort beruflicher Weiterbildung identifiziert wurde. Für das letzte Berichtsjahr, das Jahr 2020, vermerkt die VHS-Statistik entsprechend: *„14% der Kurse [an VHSen], 17% der Unterrichtsstunden sowie rund 13% der Belegungen wurden als berufsbezogen gekennzeichnet [...] Bezogen auf die Unterrichtsstunden entfiel etwas mehr als die Hälfte des berufsbezogenen Angebots auf den Programmbereich Sprachen (53%) und etwas mehr als ein Viertel (28%) auf den Programmbereich Qualifikationen für das Arbeitsleben – IT – Organisation/Management“* (Echarti et al. 2022, S. 31). Dabei unterscheidet die VHS-Statistik für den Programmbereich „Qualifikationen für das Arbeitsleben – IT – Organisation/Management“ insgesamt acht Fachgebiete als Themenbereiche sowie weiterhin „fachgebietsübergreifende“ Angebote (vgl. ebd., S. 33f.). Der Anteil an Auftrags- und

³ Welche Bildungsveranstaltungen jedoch dann in Einzelnen durchgeführt werden, lässt sich nur über die internen Unterlagen der jeweiligen Einrichtungen nachvollziehen.

⁴ So ausgewiesen und als offizieller Titel veröffentlicht beim Deutschen Volkshochschulverband (DVV) und in der VHS-Statistik.

Vertragsmaßnahmen in der beruflichen Weiterbildung ist im Vergleich zum offenen Regelangebot in den letzten Jahren laut VHS-Statistik steigend, was auf ihren flexiblen Planungsmodus zurückzuführen ist, das Prinzip der öffentlichen Verantwortung im Bereich der Grundversorgung jedoch herausfordert.

Eine Untersuchung aus dem Bereich der Programmforschung

Das von der Hans Böckler Stiftung geförderte und am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) und an der Humboldt-Universität zu Berlin (HUB) durchgeführte Projekt „Berufliche Weiterbildung an Volkshochschulen“⁵ wollte diese Leistungen und auch die dahinterliegenden Ordnungsstrukturen und Institutionalisierungsprozesse programm-analytisch vertieft erschließen. Übergeordnetes Interesse war es, ein Verständnis von BWB an den VHSen – und darüber hinaus – zu rekonstruieren und begrifflich zu fassen und einen bedeutenden Baustein des Lernens über die Lebensspanne und die Schaffung von Anschlussmöglichkeiten und Partizipation für die Erwachsenenbevölkerung nachzuzeichnen. Die Wissenschaftlerinnen⁶ werteten hierfür bezogen auf vier Beispieleinrichtungen insgesamt 1.666 Angebote aus den Jahren 2007 und 2017 programmanalytisch aus und hinterlegten die Programmanalyse mit vorauslaufenden Interviews zur Instrumentenentwicklung einerseits und neun Expert*inneninterviews mit Programmbereichsleitenden in den Beispieleinrichtungen andererseits. Im Samplingprozess wurde auf Basis der VHS-Statistik zunächst ermittelt, bei welchen VHSen in Deutschland der Programmbereich „Arbeit und Beruf“ (s.o.) – hier wurden die meisten Angebote zur BWB vermutet – zahlenmäßig in Relation zum Gesamtangebotsumfang am größten ist. Nach der Beschaffung der relevanten Programmhefte der 17 diesbezüglich größten Einrichtungen wurden vier Einrichtungen mit einer größtmöglichen inhaltlichen Spannweite unter Berücksichtigung weiterer Aspekte wie regionale Variation und Kreistypus der beauftragten

Kommune bestimmt und im Sinne dieses Kriteriums als Beispieleinrichtungen ausgesucht. Die Einrichtungen wurden anonym gehalten, als „Fälle“ galten die einzelnen, auszuwertenden Angebote, nicht die Einrichtungen. Die Auswertungszeitpunkte (2007 und 2017) wurden gesetzt, um Auswirkungen gesellschaftlicher Umwälzungen auf die Angebotschwerpunkte nachzeichnen zu können.

Umfassend festgehalten sind die Ergebnisse der Untersuchung in dem Band „Berufliche Weiterbildung in Volkshochschulen. Zugänge zum lebenslangen Lernen“ (siehe Fleige et al. 2022) und in der Publikation des entwickelten, umfänglichen Kodierleitfadens (siehe Iffert et al. 2021), jeweils als Open Access verfügbar.

Theoretische und methodische Basierung: Programmforschung – Programme

Programme bieten als Quellenmaterial die Möglichkeit, feingliedrig zu rekonstruieren, welche Angebote und Bildungskonzepte zu einer bestimmten Zeit durch eine Institution oder konkrete Organisation der EB/WB für die Bevölkerung bzw. für bestimmte Adressat*innen- und Zielgruppen mit welcher Intention bzw. welchen Verwertungs- und Nutzenvorstellungen, in welchen Zeitstrukturen und grobdidaktischen Strukturierungen vorgehalten werden. Sie ermöglichen es, Unterschiede und Profile nach Regionen und nach Trägerschaft nachzuweisen (siehe Fleige et al. 2018; Schrader 2011; Nolda 2018; ZfW 02/2022; Käßlinger/Robak/Fleige 2023; von Hippel 2023; Stimm 2023).⁷ Besagte Analyse richtete sich auf den oben beschriebenen Programmbereich der BWB – aber auch darauf, genauer zu verstehen, in welchen anderen Programmbereichen Angebote mit Berufsbezug bzw. Tätigkeitsbezug gemacht werden und somit ein Programmsegment bilden: etwa im Sprachenbereich, in der Gesundheitsbildung und in der kulturellen Bildung (z.B. Angebote für laienmusikalisches Musizieren für eine Qualifikation des frühpädagogischen Personals). Der Kodierleitfaden – gebildet in einem hermeneutischen, iterativen Prozess im Abgleich

5 Mehr dazu unter: <https://www.boeckler.de/de/suchergebnis-forschungsfoerderungsprojekte-detailseite-2732.htm?projekt=2017-198-5>

6 Das sind die Autorinnen dieses Beitrags und weitere Kolleginnen, die einzelne Aufgaben innerhalb des Projektes übernahmen, sowie studentische Mitarbeiterinnen (siehe Fleige et al. 2022).

7 Siehe auch: <https://www.bwi.uni-hannover.de/en/forschung/expertengruppe-programmforschung>

mit den Angeboten/Ankündigungen – bezog sich auf Themen, Zielgruppen, Arbeitsformen, Kooperationen, Zertifikate, Förderstrukturen, Berufsbereiche u.v.m. Insgesamt wurden 70 Oberkategorien und 340 Subkategorien und 39 Sub-Subkategorien auf das empirische Material angewendet. Hieraus ergaben sich in der Auswertung (über SPSS, nach Codierung in Excel) bezogen auf die Kategorien Quantifizierungen, aber auch nach kreuzweiser Zuweisung von z.B. Themen und Zielgruppen Typen von Angeboten. Grundlegend für Letzteres war auch die Unterscheidung eines Bezugs von Beruflichkeit und Tätigkeiten. Im Folgenden werden einige zentrale Befunde aus der Studie skizziert. Neben der erschlossenen Themenstruktur der BWB an Volkshochschulen sind dies besonders die von uns so benannten „Grundformen“ beruflicher Weiterbildung und eine Typologie, die sich aus der Verbindung der „Grundformen“ mit den Themen ergibt. Besonders in diesen Punkten sehen wir eine Übertragbarkeit der Ergebnisse auch für die Aufgaben, die VHSen in Österreich in der beruflichen

Weiterbildung übernehmen. Außerdem gehen wir kurz auf die weiter oben bereits benannte Angebotsart der „Firmenschulungen“ als Schnittstelle in der beruflich-betrieblichen Weiterbildung ein.

Zentrale Befunde der Studie

Themenstrukturen beruflicher Weiterbildung an VHSen

Zu den wichtigsten Ergebnissen gehört die Darstellung der ausdifferenzierten Themenstruktur der beruflichen Weiterbildung an den VHSen (siehe Kodierleitfaden: Iffert 2022) – in Verbindung mit beruflichen Fachkenntnissen einerseits und Schlüsselqualifikationen andererseits. Die Kategorienbildung erfolgte induktiv wie auch deduktiv anhand der bereits vorliegenden Programmanalysen im Bereich öffentlich geförderter EB/WB sowie anhand der Kategorien der VHS-Statistik (s.o.).

Abb. 1: Themenbereiche 2007 und 2017 nach Themengruppen zu beruflichen Fachkenntnissen und Schlüsselqualifikationen

Berufliche Fachkenntnisse...					
büro(-organisations-)bezogene und kaufmännische Themen	pädagogische Themen	Pflege und Betreuung	handwerkliche Themen	BWL – Betriebswirtschaftslehre	Informations-technik (IT)
Maschinen-schreiben, Tasten-schreiben am PC, Stenographie	Berufs- und Arbeitspädagogik	Begleitung und Pflege – aktivierend	Frisieren/Schminken (Kochen)	allgemeine BWL und Finanzen	Rechnerorganisation und technische Aspekte der EDV
Buchführung	spezifische früh-pädagogische Themen (Themen zur Kleinkind-pädagogik, Vorschulpädagogik oder Elementar-pädagogik)	Betreuungsrecht	Fotografieren	Organisation und Management	Hardware und mobile Endgeräte
Kosten- und Leistungsrechnen	spezifische schulpädagogische Themen	Gesundheits-sorge – informierend	(Anderes)	Marketing und Verkauf	allgemeine und spezielle Anwendungen
Einnahmen-Überschuss-Rechnung		Anderes	Themenkombination „handwerkliche Themen“	Anderes	(Anderes)
Lohn- und Gehaltsbuchhaltung	spezifische erwachsenen-pädagogische Themen	Themenkombination „Pflege und Betreuung“	...	Themenkombination „BWL – Betriebswirtschaftslehre“	Themenkombination „Informations-technik (IT)“
Reisenkosten-abrechnung	
Sekretariat/ Korrespondenz	bereichsüber-greifende pädagogische Themen				
Anderes					
Themenkombination „büro(-organisations-)bezogene und kaufmännische Themen“	Anderes				
...	Themenkombination „pädagogische Themen“				
	...				

dienstleistungs-bezogene Themen	Umwelt und Natur
[Gastronomie]	[Umwelt und Naturschutz]
Hauswirtschaft	Pflanzenschutz
[Anderes]	(Anderes)
Themenkombination „dienstleistungs-bezogene Themen“	(Themenkombination „Umwelt und Natur“)
...	...

...Schlüsselqualifikationen					
gesundheitliche und psychologische Themen	soziale und personale Themen	Berufsvorbereitung und Berufsum- bzw. neuorientierung	Arbeitsrecht	Fremdsprachen	Alphabetisierung/ Grundbildung
[<u>Gesundheitsmanagement</u>]	Rhetorik, Präsentation, Stimmtrainings	Bewerbung	<u>Kündigungsschutz</u>	Englisch	(Lesen und Schreiben)
Prävention	Interkulturelle Schulungen/Trainings	Kompetenzfeststellung	(Anderes)	<i>DaF/DaZ</i>	<u>Rechnen</u>
<i>Bewegung, aktiv</i>		Existenzgründung	(Themenkombination „Arbeitsrecht“)	Französisch	(Anderes)
<i>Anderes</i>	Kommunikation und Gesprächsführung (auch schriftlich)	(Betriebliche Erprobung)	...	<i>Spanisch</i>	...
Themenkombination „gesundheitliche und psychologische Themen“	<i>Stressmanagement</i>	[Unterstützung zur (Wieder-)Eingliederung in den Beruf- bzw. den Arbeitsmarkt und/oder in eine Ausbildung]	...	<i>Italienisch</i>	...
	<u>Zeitmanagement</u>			<i>Arabisch</i>	
...	Umgang mit Konflikten	<u>Karriereplanung</u>	...	Polnisch	...
	<u>Konzentrations- und Gedächtnistraining</u>			(Themenkombination „Fremdsprachen“)	
	Arbeitstechniken	[Anderes]	...		
	Anderes	<u>Themenkombination „Berufsvorbereitung und Berufsum- bzw. neuorientierung“</u>			
	Themenkombination „soziale und personale Themen“	...			
	...				

Thema unterstrichen = tritt nur 2007 auf
Thema kursiv = tritt nur in 2017 auf
 [Thema in eckigen Klammern] = tritt nur im Teilsegment „Projekte (inklusive Auftrags- und Vertragsmaßnahmen)“ auf
 (Thema in runden Klammern) = Thema tritt nicht auf

Quelle: Eigene Darstellung (siehe auch Fleige et al. 2022, S. 178f. (Iffert 2022))

In den Analysen zu den jeweiligen Verteilungen und Angebotsumfängen wurden dabei sowohl offene Angebote/Regelangebote als auch die o.g. Projektangebote untersucht. Es zeigte sich, dass 2017 nicht mehr alle Themen aus dem Jahr 2007 angeboten wurden oder sich in den Bereich der Projektangebote verschoben hatten.

Schwerpunkte des Angebotes liegen in den Bereichen IT (für Berufsgruppen und als Schlüsselqualifikation), pädagogische Themen und Sprachen.⁸ So zeichnet die Programmanalyse das sich auch in der o.g. neuen Bezeichnung des Programmbereichs widerspiegelnde Selbstverständnis der VHSen als wichtiger Anbieter von IT-bezogener Fortbildung für Deutschland nach.

Deutlich wird auch der Schwerpunkt im Bereich der kaufmännischen Themen, in denen sich die VHSen in Deutschland beispielsweise eine Expertise im Bereich der Finanzbuchhaltung erarbeitet haben,

worauf auch das Xpert-Qualifizierungs- und Zertifizierungssystem verweist. Ein weiteres markantes Ergebnis ist, dass die Volkshochschulen gerade auch für Berufsgruppen bzw. Tätigkeitsfelder Angebote vorhalten, für die es keine übergreifend geregelten Qualifikationsstrukturen gibt, wie etwa pädagogische Fortbildungen für Tagesmütter/-väter. Dieses Ergebnis ist auch deswegen besonders hervorzuheben, weil diese Schwerpunktsetzung weniger betont zu werden scheint.

Während die genannten Angebotsschwerpunkte sich alle im Programmbereich „Arbeit und Beruf“ fanden, zeigten sich einige Angebote, wenngleich im geringen zahlenmäßigen Umfang, auch in anderen Programmbereichen wie Sprachen, Gesundheit und Kultur (s.u.).

Auch die Schwerpunktsetzung in den Schlüsselqualifikationen war auffällig. Die vielfältigen Angebote zur Arbeit am Selbst und dem Erweitern von

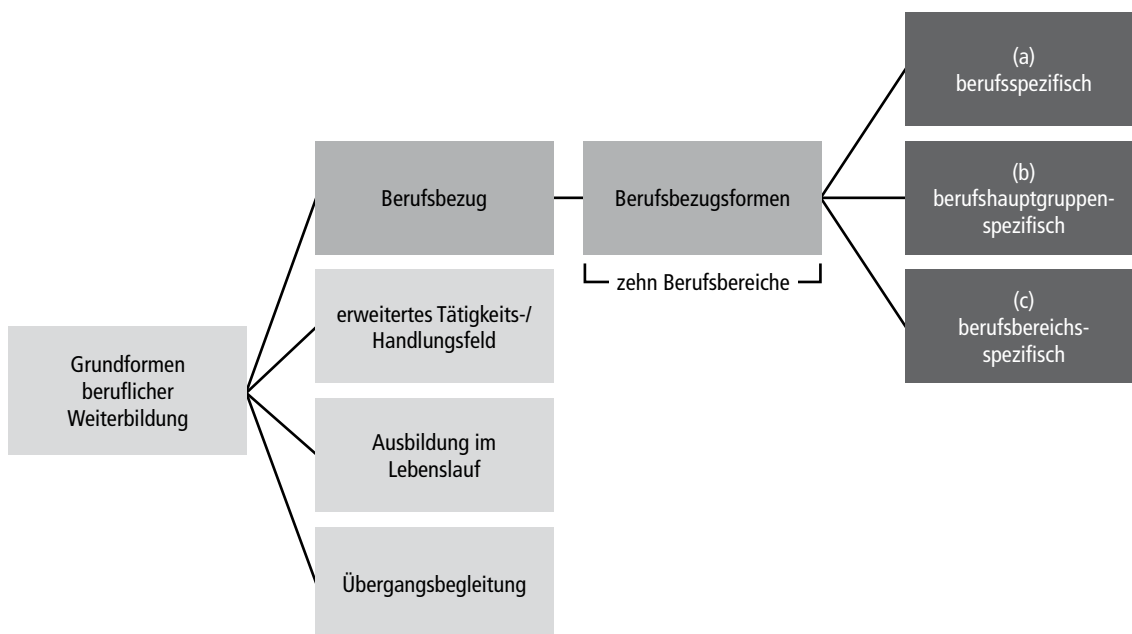
⁸ Wobei sich auch hier jeweils Verschiebungen im Sinne einer Zu- oder Abnahme zeigten.

Kompetenzen für das Arbeits- und Berufsleben stellen einen spezifischen Programmkern der VHSen dar, die sich vielfältig im Arbeits- und Berufsleben einsetzen und kombinieren lassen (s.u.). Die Abstufung in den Angebotsschwerpunkten bei den Themen ließ sich auch in den nicht im Programmheft ausgewiesenen, aber bei den VHSen im Sample verzeichneten „Firmenschulungen“ nachvollziehen. So bezieht sich das Engagement der VHSen in der beruflich-betrieblichen Weiterbildung im Schwerpunkt auf Themen im Bereich IT, soziale Kompetenzen, Sprachen und Gesundheitsmanagement (siehe Thöne-Geyer 2022).

„Grundformen“ beruflicher (Weiter-)Bildung zwischen Berufsbezug und Tätigkeitsbezug

Eine wichtige Unterscheidung, die im Verlauf der Arbeit mit dem Quellenmaterial getroffen wurde und das Kategoriensystem spezifizierte, war die Herausarbeitung eines „Berufsbezugs“ der Angebote und andererseits eines „erweiterten Tätigkeitsbezugs“. Hinzu kamen weitere Formen wie die „Ausbildung im Lebenslauf“ und die „Übergangsbegleitung“ im Lebenslauf, auf die bezogen die VHSen inzwischen auch Aufgaben übernehmen (siehe Abb. 2).

Abb. 2: „Grundformen“ beruflicher (Weiter-)Bildung laut Kodierleitfaden der Programmanalyse



Quelle: Eigene Darstellung (siehe auch Fleige et al. 2022, S. 276 (Gieseke/Stimm/Iffert 2022))

Bemerkenswert ist nicht nur, dass sich diese „Grundformen“ überhaupt zeigen, sondern welches breites Engagement für berufliche Weiterbildung an den VHSen sich dadurch belegen lässt. Mit der Form „Ausbildung im Lebenslauf“ schließen sie an Bildungsgänge nach dem Berufsbildungsgesetz an und machen hier einzelne Angebote im Sinne von Beauftragungen – und dies eben für Situationen, in denen Ausbildung im Lebenslauf nötig wird. Markant waren Befunde zum „erweiterten Tätigkeitsbezug“ im Abgleich mit

dem „Berufsbezug“. Zum einen passt die Fokussierung auf Tätigkeiten als ein Spezifikum der BWB an VHSen zum herausgestellten Nicht-Abschlussbezug ihrer Angebote. Zum anderen zeigte sich im Vergleich der Jahrgänge 2007 und 2017, zeitdiagnostisch interpretierbar, dass bestimmte Tätigkeiten und die Qualifizierung für diese immer mehr in den Blick rückten (etwa weil Kompetenzen und Wissen den Anforderungen der Arbeitsplätze angepasst werden müssen – wie IT- und Sprachkompetenzen⁹).

9 Siehe auch eine parallele Analyse für den Kunst- und Kulturbereich, Robak et al. 2023.

Angebote im „erweiterten Tätigkeitsbezug“ sind eher auf die Anpassung denn auf den Aufstieg ausgerichtet, während die Angebote mit „Berufsbezug“ durchaus für einen Aufstieg genutzt werden können. Die Kategorien zum „Berufsbezug“ wurden dabei vor allem deduktiv entlang des Klassifikationssystems der Bundesagentur für Arbeit (2011) gebildet.

Typen beruflicher Weiterbildung

In einer nach Susann Kluge (1999) durchgeführten Typenbildung (siehe von Hippel 2022a) wurden am Schnittpunkt der „Grundformen“ beruflicher (Weiter-) Bildung mit den gefundenen Themen Spezifika und Angebotskerne der BWB an VHSen herausgearbeitet.

Abb. 3: Typen beruflicher Weiterbildung an Volkshochschulen

Kategorie 1: Grundformen beruflicher (Weiter-) Bildung	berufsspezifisch	berufshauptgruppen-spezifisch	berufsbereichs-spezifisch	erweiterter Tätigkeits-/ Handlungsbezug	Ausbildung im Lebenslauf	Übergangsbegleitung
Kategorie 2: Themen						
pädagogische Themen	(A) offenes Angebot (auch Projekte), pädagogische Themen und „Pflege und Betreuung“, Berufe breiter adressiert				(B) Projekte, pädagogische Themen und „Pflege und Betreuung“, Ausbildung im Lebenslauf	
Pflege und Betreuung						
BWL – Betriebswirtschaftslehre und büro(-organisations-)bezogene und kaufmännische Themen	←	(C) offenes Angebot, BWL – Betriebswirtschaftslehre und büro(-organisations-)bezogene und kaufmännische Themen, Berufe breiter adressiert		→		
Informationstechnik (IT)	(D) offenes Angebot, Informationstechnik (IT), konkrete Berufe adressiert		(E) offenes Angebot, Informationstechnik (IT), Berufe breiter adressiert und erweiterter Tätigkeits-/ Handlungsbezug			
Fremdsprachen				(F) offenes Angebot, Fremdsprachen, erweiterter Tätigkeits-/ Handlungsbezug		
soziale und personale Themen	(G) offenes Angebot, soziale und personale Themen, konkrete Berufe adressiert			(H) offenes Angebot, soziale und personale Themen, erweiterter Tätigkeits-/ Handlungsbezug		
gesundheitliche und psychologische Themen						
Berufsvorbereitung und Berufsum- bzw. -neuorientierung						(I) Projekte, Berufsvorbereitung und Berufsum- bzw. -neuorientierung, Übergangsbegleitung

Kategorie 1: Grundformen beruflicher (Weiter-) Bildung	berufsspezifisch	berufshauptgruppenspezifisch	berufsbereichsspezifisch	erweiterter Tätigkeits-/ Handlungsbezug	Ausbildung im Lebenslauf	Übergangsbegleitung
Kategorie 2: Themen						
handwerkliche Themen	(K) offenes Angebot, handwerkliche Themen, konkrete Berufe adressiert					
dienstleistungsbezogene Themen					(L) Projekte, dienstleistungsbezogene Themen, Ausbildung Lebenslauf	
Themenkombination		(M) offenes Angebot, Themenkombination, Berufe breiter adressiert				(O) Projekte, Themenkombination, Ausbildung Lebenslauf und Übergangsbegleitung
		(N) Projekte, Themenkombination, Berufe breiter adressiert				
weitere Themen						

Quelle: Eigene Darstellung (siehe auch Fleige et al. 2022, S. 300 (von Hippel 2022a))

In der Typenbildung lässt sich nachvollziehen, wo thematische Angebotsschwerpunkte in Verbindung mit einem Berufs- oder Tätigkeitsbezug liegen. So zeigten sich etwa die Berufsspezifika der pädagogischen Themen, wie sie beispielsweise für fröhpädagogische Kräfte oder Tagesmütter/-väter angeboten werden, und die Berufsspezifika als auch der Tätigkeitsbezug von IT-Weiterbildungen. Bezieht man die Typenbildung auf die für die Analyse ausgewählten Beispieleinrichtungen rück, so lassen sich Profile der Einrichtungen in ihren Schwerpunktsetzungen ausmachen. Die in dieser Hinsicht erzielten Ergebnisse des Projektes lassen sich für die Praxis der Programmplanung exemplarisch als Instrument zur Reflexion des eigenen Angebotskerns heranziehen.

Diskussion und Ausblick

Die in diesem Beitrag umrissenen Befunde der Programmanalyse unterstreichen, wie die Volkshochschulen in Deutschland auch in der beruflichen Weiterbildung im Rahmen öffentlicher Verantwortung für EB/WB operieren, welche Breite an Themen sie vorhalten und dabei im Schwerpunkt Aufgaben für Berufsgruppen übernehmen, die nicht

von den Kammern bedient werden; zudem, dass die Anpassungsbedarfe der Individuen für ihre Arbeitsplätze aufgegriffen und umfangreich mit Angeboten bedient werden. Dabei wird allerdings das offene Regelangebot nicht nur in bestimmten Bereichen kleiner, sondern es wurde bis 2017 auch thematisch schmäler, und Projektangebote als Quasi-Beauftragungen durch Behörden nahmen zu. Auch Firmenschulungen werden sichtbar.

Soweit die Befunde für Deutschland. – Österreich hat eigene Themen, die eine solche Untersuchung interessant machen würden. Aus dem Projektkontext heraus übertragbar und anpassbar auf andere Kontexte und Anbieter*innen beruflicher Weiterbildung wie auch auf andere Länder scheint uns, wie oben bereits angedeutet, neben den herausgearbeiteten Kategorien auch die Typenbildung zur BWB. – Auf den ersten Blick zeigen sich dabei im offenen Angebot der BWB an VHSen in Österreich vermeintlich ähnliche Schwerpunktsetzungen sowie Verteilungen der Angebote über die Fachbereichsstruktur (offene Online-Recherche, August 2023), die zu analysieren und vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen und individuellen Erwartungsstruktur und der Institutionalisierungsformen österreichischer VHSen

(siehe Gruber/Lenz 2016; Vater/Zwielehner 2016) zu interpretieren wären. Die Volkshochschulen ermöglichen ihren Teilnehmer*innen umfassend anzuschließen und Kompetenzen in einer komplexen Welt fortlaufend zu erweitern, aber auch ihre Handlungsoptionen insgesamt zu erweitern. Dies gilt nicht nur für das allgemeinbildende Angebot der VHSen, sondern eben auch für ihr berufsbezogenes Angebot (siehe hier auch die Befunde der BeLL-Studie: Manninen et al. 2014 und das Follow-Up für

Österreich: Keser Aschenberger/Kil 2020 und Vater 2022). In diesem Profilschnitt mit entsprechenden gesetzlichen Regelungen (die um ein Bundesweiterbildungsgesetz erweitert werden könnten) und in Verbindung mit ihrer flexiblen Institutionenform sowie ihrem Planungsmodus, der es ihnen erlaubt, jeden Bildungsbedarf und jedes Thema aufzugreifen oder auch selbst vorzuschlagen, weisen sie in die Zukunft einer Weiterbildungsgesellschaft, für die sie ein zentraler Baustein sind.

Literatur

- Arnold, Rolf/Pätzold, Henning/Ganz, Mario (2018):** Weiterbildung und Beruf. In: Tippelt, Rudolf/Hippel, Aiga von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Grundbildung. Band 2. 6., überarb. und aktual. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 931-945.
- Bläsche, Alexandra/Brandherm, Ruth/Eckhardt, Christoph/Käpplinger, Bernd/Knuth, Matthias/Kruppe, Thomas/Kuhnhenne, Michaela/Schütt, Petra (2017):** Qualitätsoffensive strukturierte Weiterbildung in Deutschland. In: Working Paper Forschungsförderung, H. 25/2017.
- DVV – Deutscher Volkshochschul-Verband (2011):** Die Volkshochschule. Bildung in öffentlicher Verantwortung. Köln: Zebra Werbeagentur GmbH.
- Echarti, Nicols/Huntemann, Hella/Reichart, Elisabeth/Lux, Thomas (2022):** Volkshochschul-Statistik: 59. Folge, Berichtsjahr 2020. Online: <https://www.die-bonn.de/weiterbildung/statistik/vhs-statistik> [2023-12-12].
- Fleige, Marion/Gieseke, Wiltrud/Hippel, Aiga von/Käpplinger, Bernd/Robak, Steffi (2018):** Programm- und Angebotsentwicklung. Band 3: Lehrbücher für die Erwachsenenbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Fleige, Marion/Gieseke, Wiltrud/Hippel, Aiga von/Stimm, Maria (2022):** Berufliche Weiterbildung in Volkshochschulen. Zugänge zum lebenslangen Lernen. Berlin [u.a.]: Peter Lang.
- Gieseke, Wiltrud (2022):** Politische Umjustierung nach den Reformphasen. In: Fleige, Marion/Gieseke, Wiltrud/Hippel, Aiga von/Stimm, Maria (2022): Berufliche Weiterbildung in Volkshochschulen. Zugänge zum lebenslangen Lernen. Berlin [u.a.]: Peter Lang, S. 82-90.
- Gieseke, Wiltrud/Stimm, Maria/Iffert, Stephanie (2022):** Grundformen beruflicher (Weiter-)Bildung. In: Fleige, Marion/Gieseke, Wiltrud/Hippel, Aiga von/Stimm, Maria (2022): Berufliche Weiterbildung in Volkshochschulen. Zugänge zum lebenslangen Lernen. Berlin [u.a.]: Peter Lang, S. 273-285.
- Gruber, Elke/Lenz, Werner (2016):** Erwachsenen- und Weiterbildung Österreich: Länderporträt. 3., vollst. überarb. Aufl. wbv.
- Hippel, Aiga von (2022a):** Typen beruflicher Weiterbildung. In: Fleige, Marion/Gieseke, Wiltrud/Hippel, Aiga von/Stimm, Maria (2022): Berufliche Weiterbildung in Volkshochschulen. Zugänge zum lebenslangen Lernen. Berlin [u.a.]: Peter Lang, S. 285-301.
- Hippel, Aiga von (2022b):** Volkshochschulen in öffentlicher Verantwortung. In: Fleige, Marion/Gieseke, Wiltrud/Hippel, Aiga von/Stimm, Maria (2022): Berufliche Weiterbildung in Volkshochschulen. Zugänge zum lebenslangen Lernen. Berlin [u.a.]: Peter Lang, S. 74-82.
- Hippel, Aiga von (2023):** Programmplanung. In: Arnold, Rolf/Nuissl, Ekkehard/Schrader, Josef (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung. 3., vollst. überarb. Aufl. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. Online: <https://doi.org/10.35468/wbeb2022-235> (<https://wb-erwachsenenbildung.net/download/programmplanung/>) (08.09.2023)
- Iffert, Stephanie (2022):** Themenbereiche der beruflichen Weiterbildung. In: Fleige, Marion/Gieseke, Wiltrud/Hippel, Aiga von/Stimm, Maria (2022): Berufliche Weiterbildung in Volkshochschulen. Zugänge zum lebenslangen Lernen. Berlin [u.a.]: Peter Lang, S. 175-192.
- Iffert, Stephanie/Thöne-Geyer, Bettina/Schmidt, Caroline/Fleige, Marion/Gieseke, Wiltrud/Hippel, Aiga von/Stimm, Maria (2021):** Kodierleitfaden zur Programmanalyse im Projekt „Berufliche Weiterbildung in Volkshochschulen. Zugänge zum lebenslangen Lernen.“ Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung. Online: https://www.boeckler.de/de/faust-detail.htm?sync_id=HBS-008056 [2023-12-12].

- Käpplinger, Bernd/Robak, Steffi/Fleige, Marion (2023):** Programmforschung. In: Arnold, Rolf/Nuissl, Ekkehard/Schrader, Josef (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung. 3., vollst. überarb. Aufl. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. Online: <https://wb-erwachsenenbildung.net/download/programmforschung/>
- Keser Aschenberger, Filiz/Kil, Monika (2020):** Welche „Benefits“ für die Lernenden hat Erwachsenenbildung nach der Teilnahme am Kursangebot von Volkshochschulen? In: Die Österreichische Volkshochschule, Heft 72(270). Online: <https://magazin.vhs.or.at/magazin/2020-2/270-sommer-2020/schwerpunkt-benefit-lernen-in-der-vhs/welche-benefits-fuer-die-lernenden-hat-erwachsenenbildung-nach-der-teilnahme-am-kursangebot-von-volkshochschulen/> [2023-12-20].
- Kluge, Susann (1999):** Empirisch begründete Typenbildung. Zur Konstruktion von Typen und Typologien in der qualitativen Sozialforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Manninen, Jyri/Sgier, Irena/Fleige, Marion/Thöne-Geyer, Bettina/Kil, Monika/Možina, Ester/Danihelková, Hana/Mallows, David/Duncan, Samantha/Meriläinen, Matti/Diez, Javier/Sava, Simona/Javrh, Petra/Vrečer, Natalija/Mihajlovic, Dubravka/Kecap, Edisa/Zappaterra, Paola/Kornilow, Anina/Ebener, Regina/Operti, Francesca (2014):** Benefits of lifelong learning in Europe: main results of the BeLL-project, research report. Online: <http://www.bell-project.eu/cms/wp-content/uploads/2014/06/BeLL-Research-Report.pdf>
- Nolda, Sigrid (2018):** Programmanalyse in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Tippelt, Rudolf/Hippel, Aiga von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Band 1. 6., überarb. und aktual. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 433-499.
- Robak, Steffi/Gieseke, Wiltrud/Heidemann, Lena/Fleige, Marion/Kühn, Christian/Preuß, Jessica/Freide, Stephanie/Krueger, Anneke (Hrsg.) (2023):** Wissenschaftliche berufliche Weiterbildung für Kunst und Kultur. Bildungssphäre für das künstlerisch-kulturelle Selbst: Entfalten. Platzieren. Gestalten. Bielefeld: wbv Media GmbH & Co. KG.
- Schrader, Josef (2011):** Struktur und Wandel der Weiterbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Schubert, Klaus/Klein, Martina (2018):** Das Politiklexikon. 7., aktual. und erw. Auflage. Bonn: Dietz. Lizenzausgabe Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. Online: <https://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/politiklexikon/17540/gemeinwohl> [2023-12-20].
- Stimm, Maria (2023):** Programmforschung in der Erwachsenenbildung. In: Kondratjuk, Maria (Hrsg.): Grundlagen der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Bielefeld: wbv, S. 33-37.
- Thöne-Geyer, Bettina (2022):** Exkurs 2: Firmenschulungen. In: Fleige, Marion/Gieseke, Wiltrud/Hippel, Aiga von/Stimm, Maria (2022): Berufliche Weiterbildung in Volkshochschulen. Zugänge zum lebenslangen Lernen. Berlin [u.a.]: Peter Lang, S. 171-174.
- Thöne-Geyer, Bettina/Iffert, Stephanie/Fleige, Marion (2023):** Aspekte eines zeitgeschichtlichen Verlaufs. In: Fleige, Marion/Gieseke, Wiltrud/Hippel, Aiga von/Stimm, Maria (2022): Berufliche Weiterbildung in Volkshochschulen. Zugänge zum lebenslangen Lernen. Berlin [u.a.]: Peter Lang, S. 90-96.
- Vater, Stefan (Hrsg.) (2022):** Zum Nutzen nicht unmittelbar beruflich verwertbarer Weiterbildung. Die BELL Studie an österreichischen Volkshochschulen (2018 bis 2022). Eine Zusammenstellung von Beiträgen in „Der Österreichischen Volkshochschule. Magazin für Erwachsenenbildung“. VÖV-Materialien 57. Online: <https://adulteducation.at/sites/default/files/statistikberichte-auswertungen/BeLL-Studie-an-oesterreichischen-Volkshochschulen-2018-2022.pdf> [2023-12-20].
- Vater, Stefan/Zwiehler, Peter (2016):** Berufliche Bildung an Volkshochschulen. In: Die Österreichische Volkshochschule, Heft 67(258), S. 16-18.
- ZfW – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung (2022):** Themenheft: Programm- und Programmplanungsforschung. Methoden und Ergebnisse, 2/2022. Online: <https://link.springer.com/journal/40955/volumes-and-issues/45-2> [2023-12-21].

Weiterführende Links

- VHS-Programmarchiv am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE):** <https://www.die-bonn.de/weiterbildung/archive/programmplanarchive/default.aspx>
- Weiterbildungsprogramm-Archiv Berlin/Brandenburg an der Humboldt-Universität zu Berlin:** <https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/ebwb/weiterbildungsprogrammarchiv>
- Programmsammlung des Österreichischen Volkshochschularchivs:** <http://archiv.vhs.at/vhsarchiv-home.html>



Foto: Marion Fleige

PD Dr. in Marion Fleige

Marion.fleige@hu-berlin.de
<http://ebwb.hu-berlin.de>
+49 (0)30 2093 66499

Marion Fleige ist seit 2023 wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Humboldt-Universität zu Berlin, Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung und ebendort für die wissenschaftliche Betreuung des Weiterbildungsprogramm-Archivs Berlin/Brandenburg verantwortlich. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Analysen zu Programmen, Programmplanung, Lernkulturen und Institutionen (auch in Transformationsprozessen sowie international vergleichend); Weiterbildungsnutzen; (inter-)kulturelle Bildung; berufliche und wissenschaftliche Weiterbildung.



Foto: Aiga von Hippel

Prof. in Dr. in Aiga von Hippel

Aiga.von.hippel@hu-berlin.de
<http://ebwb.hu-berlin.de>
+49 (0)30 2093 66892

Aiga von Hippel ist Inhaberin des Lehrstuhls für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Humboldt-Universität zu Berlin. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen: Programmforschung/Programmplanungsforschung; Adressat*innen-, Teilnehmenden- und Zielgruppenforschung; Pädagogische Professionsforschung.



Foto: Privat

Prof. in Dr. in Wiltrud Gieseke

Wiltrud.gieseke@hu-berlin.de
<http://ebwb.hu-berlin.de>
+49 (0)30 2093 66499

Wiltrud Gieseke hatte von 1992 bis 2013 den Lehrstuhl für Erwachsenenpädagogik an der Humboldt-Universität zu Berlin inne und war Leiterin der Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung am Institut für Erziehungswissenschaften der Philosophischen Fakultät IV. Von Februar 2008 bis Februar 2010 war sie zudem Dekanin der Philosophischen Fakultät IV. Seit April 2013 ist sie Seniorprofessorin der Abteilung. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Beratungsforschung, Programmforschung, Professionsforschung im Bereich Erwachsenenbildung.



Foto: Ines Schiller

Dr.ⁱⁿ Maria Stimm

maria_stimm@uni-koblenz.de
<https://uni-koblenz.de/de/bildungswissenschaften>
+49 (0)261 287 1884

Maria Stimm ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Erwachsenenpädagogik und Geschlechterforschung am Institut für Pädagogik der Universität Koblenz. Sie hat an der Humboldt-Universität zu Berlin Spanisch und Erziehungswissenschaften mit dem Schwerpunkt Weiterbildung/Lebensbegleitendes Lernen/Berufsbildung studiert und anschließend im Rahmen ihres Promotionsstipendiums am interdisziplinären Department „Wissen – Kultur – Transformation“ der Universität Rostock zur theoretischen und empirischen Erschließung von Lernkulturen am Beispiel der Wissenschaftskommunikation promoviert. Zu ihren Forschungsinteressen zählt neben (historischer) Programmforschung und Beratungsforschung die Auseinandersetzung mit Erwachsenenbildung in der sozial-ökologischen Transformation.



Foto: Daniel Novotny

Dr.ⁱⁿ Bettina Thöne-Geyer

Thoene-geyer@die-bonn.de
<https://die-bonn.de>
+49 (0)228 3294137

Bettina Thöne-Geyer ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V. (DIE) in Bonn. Sie forscht dort zu Programmen und Planungshandeln im Feld der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Neben der beruflichen Weiterbildung zählen der Nutzen non-formaler Erwachsenenbildung (Benefits of Lifelong Learning) sowie die Bildung Älterer zu ihren Forschungsschwerpunkten. In den Jahren 2022/23 war sie als Gastprofessorin an der Universität für Weiterbildung Krems (UWK) am Zentrum für Transdisziplinäre Weiterbildungsforschung tätig.



Foto: Ronald Zieple

Stephanie Iffert, M.A.

Stephanie.iffert@reinickendorf.berlin.de
<https://www.berlin.de/vhs/volkshochschulen/reinickendorf/>
+49 (0)4930 902 944 795

Stephanie Iffert hat als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt „Berufliche Weiterbildung an Volkshochschulen. Zugänge zum Lebenslangen Lernen“ an der Humboldt-Universität zu Berlin in der Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung am Institut für Erziehungswissenschaften gearbeitet. Mittlerweile leitet sie die Volkshochschule in Berlin-Reinickendorf. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen u.a. in der Verzahnung von Wissenschaft und Praxis, der Programm- und Organisationsentwicklung und in der Förderung kommunaler Netzwerkstrukturen.

Adult Education Centres in the Context of Continuing Vocational Training

Insight from programme research at institutions in Germany

Abstract

Adult education centres are the most important institution of publicly funded, municipal adult and continuing education in Germany. They have this status because their flexible institutional form and their flexible educational planning allow them to respond to each educational need and promote exchange on topics of societal relevance. Yet their expertise in general education, which is their main focus, frequently leads to continuing vocational training being relegated to the background. A research study of programming at the German Institute for Adult Education and Humboldt University of Berlin has attempted to elaborate, analyze and conceptualize these services of the adult education centres. The article presents the main findings from 2007 and 2017 in reference to four adult education centres and their total of 1,666 programmes. In this context, the authors also discuss what significance continuing vocational training at adult education centres might have in the future and—going further—what potential programme research has in the practice of programming. (Ed.)

Heavy Metal als (Frauen-)Beruf und Bildungsprozess

Petra Welles

Zitation

Welles, Petra (2024): Heavy Metal als (Frauen-)Beruf und Bildungsprozess. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 51, 2024. Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-51>.

Schlagworte: Heavy Metal, Musikerinnen, Bildungswege, berufliches Handeln



Abstract

Lange Zeit galt Heavy Metal als wissenschaftlich vernachlässigte Randkultur und darüber hinaus als sehr männlich geprägtes Musikgenre. Auch wenn die Branche bis heute sexistische Machtstrukturen reproduziert, gibt es immer mehr Frauen, die sich um den Beruf als Musikerin im Bereich Heavy Metal bemühen. Da ein großer Teil der Musikerinnen nicht von der Musik leben kann, bleibt Heavy Metal allerdings für viele eine Berufung. Um sich im Musikbusiness zu bewähren und die eigene Employability zu steigern, benötigen sie nicht nur eine Gesangs- und Instrumentalbildung, sondern vor allem auch die Kenntnis von Managementgrundlagen sowie Hintergrundwissen zur Arbeit in einem Musikstudio. Für den Erwerb dieser Kompetenzen braucht es Weiterbildungsangebote: Das Bildungsangebot der „Metal Factory“ in Eindhoven (Niederlande) etwa vermittelt neben einer professionellen musikalischen Ausbildung auch die beschriebenen darüber hinausgehenden Kompetenzen. Die Sängerin Britta Görtz bietet Workshops, Coachings und Online-Kurse an, in denen Metal-Interessierte sich weiterbilden können. Damit Musikerinnen im Heavy Metal keine Ausnahme mehr bilden, sind laut Autorin nicht nur Aus- und Weiterbildung, sondern vor allem auch der Aufbau einer vernetzten Community, Auftrittsmöglichkeiten und eine faire Bezahlung notwendig. (Red.)

Heavy Metal als (Frauen-)Beruf und Bildungsprozess

Petra Welles

Anfangs noch als Musik einer eher bildungsferneren Schicht stigmatisiert (vgl. Nolteernsting 2002, S. 5), als Randkultur, die desillusionierten Jugendlichen der Arbeiter*innenklasse als Zufluchtsort dient (vgl. Galbacs 2010, S. 28), ist Metal mittlerweile zu einem Kulturphänomen geworden (vgl. Ehmke 2014, S. 89) und hat sich zu einem florierenden Business entwickelt. Susanne Sackl-Sharif bezeichnete Metal gar als ein Massenphänomen (vgl. Sackl-Sharif 2015a, S. 14). Die wegbereitenden Personen des Musikgenre waren und sind zumeist männlich, langhaarig, laut, unangepasst und sexistisch (vgl. Nolteernsting 2002, S. 5); Musikerinnen gab und gibt es nur vereinzelt. Wer sind nun die Frauen, die sich für das Berufsfeld einer Musikerin im Heavy Metal entscheiden?

Viele der Frauen betreten die Bühnen dieses härteren Spiel- und Gesangkolorits als Sängerinnen. Gemäß einer Studie von Joan Jocson-Singh aus dem Jahr 2016 singen über 80% der Sängerinnen im Klargesang, also klarstimmig und opernhaft (siehe Jocson-Singh 2016). „Ob man Oper singt oder Heavy Metal, es macht keinen Unterschied. Deine Stimmetechnik muss grundsollide und korrekt sein“, erklärt Vocal-Coach Melissa Cross¹, eine der wenigen Trainerinnen im Metal-Genre in diesem Zusammenhang. Vor allem im Subgenre des Symphonic/Epic Metal ist eine Sängerin der klischeehaft „optisch schöne und stimmlich sanfte“ Gegenpart zur „männlich rauen“ Stimme und „virilen“ Erscheinung. „Was [aber] muss man tun, damit es metallen ist?“ (Nohr/Schwaab 2014, S. 135). Das Genre hat einen Code und Regeln,

die sofort erkennen lassen, ob ein Musikstück dem Metal zugehörig ist oder nicht, z.B. exzessive Lautstärke, lange Gitarrensolis, düstere Texte (vgl. Weinstein 2000[1991], S. 6). Metal ist für seine Protagonist*innen ein Lebenskonzept, ein soziales Feld mit einem speziellen Kleidungsstil (bevorzugt schwarz), kulturellen Praktiken (Schlagwort: Headbanging) und einem eigenen Jargon (vgl. Sackl-Sharif 2014, S. 154).

Metal – Forschungsthema, Beruf und Studienprogramm

Die Geburtsstunde der Musikrichtung erfolgte Anfang der 1970er Jahre (erste Vertreter des Hard Rock

¹ Online zuletzt abgerufen am 19. März 2023: <https://www.br.de/mediathek/video/learn-how-to-scream-gesangsunterricht-fuer-metal-saenger-av:5a3c5ac4c965630018423fdb>.

waren Led Zeppelin, Deep Purple, Black Sabbath, Scorpions, Motörhead oder Kiss). Zentrale Untersuchungen aus musik- bzw. kultursoziologischer als auch aus musikwissenschaftlicher Sicht entstanden in den USA in der ersten Hälfte der 1990er Jahre (vgl. Elfein 2010, S. 39).² Im Jahr 2008 gab es in Salzburg die erste internationale Konferenz zum Thema Metal. Unter dem Titel „Heavy Fundamentalismus: Musik, Metal und Politik“ wurde, initiiert von Niall Scott (Universität Central Lancashire, UK), drei Tage über den Einfluss des Musikgenres auf die Gesellschaft mit philosophischen, sozialwissenschaftlichen, musikwissenschaftlichen und kulturwissenschaftlichen Zugängen diskutiert (vgl. Hecker 2014, S. 189). Viele Konferenzen und Workshops sowie Veröffentlichungen folgten. Mit der 2011 gegründeten „International Society für Metal Music Studies“ (ISMMS) und der vier Jahre später ins Leben gerufenen Fachzeitschrift „Metal Music Studies“ befindet sich das Forschungsfeld Heavy Metal damit seit einem Jahrzehnt auf dem Weg zur Etablierung und Verstetigung (vgl. Heesch/Höpflinger 2014, S. 9).

Ungefähr im gleichen Zeitraum haben sich die ersten Bildungseinrichtungen etabliert: An der Metal Factory in Eindhoven (Niederlande) etwa wird seit zehn Jahren eine dreijährige Ausbildung angeboten, um Metal zum Beruf zu machen. Neben einer professionellen Gesangs- bzw. Instrumentalausbildung (Schlagzeug, Bass, Gitarre und Keyboard) werden umfassende Managementgrundlagen gelehrt bzw. das Hintergrundwissen vermittelt, um in einem Musikstudio tätig zu werden. Seit dem Jahr 2020 bietet die Metal Factory ein internationales Studienprogramm an. Für die Zulassung wird der Abschluss einer weiterführenden Schule verlangt, ähnlich einem Abitur. Alle Anwärter*innen müssen sich bewerben. Die Plätze sind limitiert, ein Vorsprechen wird jährlich durchgeführt. Auch musikalische Vorkenntnisse sind unumgänglich.

In meiner im Jahr 2022 vorgelegten Masterarbeit untersuchte ich, welchen Zugang die Künstlerinnen zum Genre Metal haben und welchen Stellenwert der Beruf Musikerin in ihrem Leben einnimmt (siehe Welles 2022). Im vorliegenden Beitrag werde ich in einem ersten Schritt skizzieren, welche Bildungs- und Berufsbiografien die befragten Musikerinnen durchliefen. Im zweiten Abschnitt werden die Metal Factory und ein Metal-Gesangsworkshop von Britta Görtz vorgestellt, um aufzuzeigen, dass Metal-Musikerin zu sein ein reguläres Berufs- und Arbeitsfeld ist und es hierzu fundierte Ausbildungen gibt. Abschließend setzt sich der Beitrag kritisch mit der Positionierung der Frauen im Metal auseinander und gibt Einblicke, wie die Musiker*innen mit ihrem Berufsumfeld umgehen. Für Abschnitt 1 greife ich auf die Ergebnisse meiner explorativen Fragebogenerhebung zurück (siehe Welles 2022)³, für Abschnitt 2 und 3 habe ich als methodisches Vorgehen die qualitative Videoanalyse gewählt, denn die *„Videographie stellt ein interpretatives Verfahren zur Analyse kommunikativer Handlungen dar – und zwar so, wie sie in ihrem ‚natürlichen‘ Kontext vorkommen“* (Tuma/Schnettler/Knoblauch 2013, S. 8).

Erste Erkenntnisse zur Bildungs- und Berufsbiographie

Ergebnis meiner 2022 durchgeführten explorativen Fragebogenerhebung war: Die Künstlerinnen sind großteils bereits seit Jahrzehnten in der Szene aktiv, sie bleiben dem Metal treu. Für die Frauen ist es ihre Leidenschaft, von der die meisten jedoch nicht leben können. Es erfordert ein hohes Maß an Flexibilität und Kompetenzen, um sich in der Branche behaupten zu können. Sie gehen einem „Brotberuf“ nach, der es ihnen ermöglicht, in ihrer „Freizeit“ als Musikerinnen auf der Bühne zu stehen

2 Pionierarbeit leisteten etwa der amerikanische Musikwissenschaftler Robert Walser, die amerikanische Soziologin Deena Weinstein sowie die deutsche Volkskundlerin Bettina Roccor mit ihrer Dissertation „Heavy Metal – Kunst, Kommerz und Ketzerei“.

3 Für die Durchführung meiner Masterarbeit habe ich mich für eine Fragebogenerhebung entschieden sowie mit fünf Musikerinnen und einer Tontechnikerin Interviews geführt. Die empirischen Erhebungen fielen in die Zeit der Corona-Pandemie. Daher konnten nur zwei Gespräche persönlich geführt werden. Diese fanden in Graz und Leoben statt. Ein Interview erfolgte via Skype und drei Biographien wurden schriftlich übermittelt. Die Kontakte zu den Musikerinnen wurden einerseits durch den Chefredakteur einer sehr bekannten Metal-Zeitung bzw. durch befreundete Veranstalter von Festivals hergestellt, die Tontechnikerin Liz Kenne ich persönlich. Die Transkription und Codierung erfolgten durch die Software MAXQDA. Den Fragebogen hatte ich im Statistik-Programm DATAtab elektronisch erstellt und an insgesamt 71 Musikerinnen per E-Mail versandt. Als Grundlage für die Aussendung diente die Internetseite www.dark-divas.com, in der zum damaligen Zeitpunkt etwas über 200 Metal-Musikerinnen angeführt waren. Die Kontaktdaten mussten jedoch großteils recherchiert werden, was nur zu einem Drittel gelang. Rücklaufquote waren 18 komplett ausgefüllte und fünf teils bearbeitete Fragebögen.

bzw. arbeiten sie in einem artverwandten beruflichen Feld als Gesangscoach oder Musiklehrerin. Die Frauen sind musikalisch sehr gut ausgebildet, haben fast alle ein oder mehrere Instrumente erlernt und kommen ursprünglich aus anderen Berufssparten und Studien. Sie entstammen nicht einer bildungsferneren Schicht, viele haben sogar ein Studium abgeschlossen. Folgende Berufe wurden u.a. rückgemeldet: Industriekauffrau, Architektur, Industriedesign, Studium der Bildhauerei, Medizin. Liz, die Tontechnikerin und Bühnenschefin des Party. San-Festivals, ist studierte Archäologin. Die von mir befragte Sängerin aus Norwegen ist Pädagogin und arbeitet als Lehrerin im Sonderschulbereich. Darüber hinaus haben mehrere Frauen ein Musikstudium absolviert, wie etwa Laura Guldmond, die Sängerin der Schweizer Frauen-Metalband „Burning Witches“.

Die meisten befragten Musikerinnen haben sich nach einer ersten beruflichen Phase für die Musik entschieden, ihre Biografien verliefen somit nicht linear. Von den sechs Interviewpartnerinnen haben nur zwei Kinder. Gemäß den Einschätzungen in der Fragebogenerhebung wurde die Vereinbarkeit von Familie und Karriere im Musikbusiness als eher schwierig erachtet.

Die Metal Factory

Rineke Smilde, Professorin für Lifelong Learning in Music am Konservatorium in Groningen (Niederlande) schrieb 2009 in einem Artikel über dieses Berufsfeld im Kontext des Lebenslangen Lernens: „*Musicians hold no longer a job for life, but are increasingly self-employed, so entrepreneurship becomes more and more important. They often have a portfolio career, where they combine several forms of professional activities. Today's musicians have to function in different cultural contexts, in varying roles and they are required to respond accordingly to these environments*“ (Smilde 2009, S. 175). Es reicht demzufolge nicht mehr aus, ein paar Mitstreiterinnen zu suchen, ein Instrument zu lernen bzw. sich ans Mikrofon zu stellen und es zu versuchen. Metal ist ein Musikgeschäft so wie jedes

andere Berufsfeld auch. Dazu gehören neben dem Beherrschen der Instrumente bzw. der Ausbildung der Stimme auch die kaufmännische Seite und das Management.

All das kann man studieren: In Eindhoven (Niederlande) existiert seit gut zehn Jahren die sogenannte Metal Factory⁴, eine Studienrichtung für Heavy Metal am dort ansässigen Summa College (vgl. Welles 2022, S. 50). Wer lernt in einer Bildungseinrichtung Metal? 2013, im ersten Jahr, waren zum Studium an der Metal Factory 20 junge Männer und drei Frauen eingeschrieben. Sie alle lernten 32 Stunden pro Woche Heavy Metal (siehe Dürr 2013).

Die Metal Factory hat für ihre Homepage ein kurzes Image-Video (2,46 Min.) verfasst, in dem der Studienzweig vorgestellt wird. Man sieht ein typisches Schulzimmer, in dem klassischer Frontalunterricht durchgeführt wird. Der Lehrende ist ein bekannter (Metal-)Musiker, der sich vor einem Keyboard befindet und Grundlagen der Instrumentalistik erklärt. Die Studierenden sitzen einzeln an Tischen. Diese Klasse besteht aus elf Personen, alle sind relativ jung/jugendlich. Die durchwegs langen Haare stechen ins Auge. Mit nur zwei jungen Frauen ist diese Gruppe zum Großteil männlich besetzt. Ein junger Mann mit kinnlangen blonden Haaren übernimmt die Rolle des Guides, die Kamera folgt ihm durch das Gebäude. Gemäß Untertitel im Video ist er ein Studierender im 2. Studienjahr.

Ein weiterer Klassenraum öffnet sich. In diesem wird das Unterrichtsfach Business vermittelt. Hier befindet sich eine weibliche Lehrende vorne am Pult. Das Bild der Studierenden gleicht der vorher präsentierten Klasse. Junge Männer mit langen Haaren sitzen einzeln in Bänken. Die Kamera führt nun die Zusehenden in den musikalischen Übungsbereich, der in einer Veranstaltungslocation, dem Dynamo, stattfindet. Eine Bühne wird sichtbar. Auf dieser agieren vier Musiker (Schlagzeug, Bass, Gitarren) und eine Sängerin mit langen blauen Haaren. Davor spielt ein junger Mann an den Keyboards. Ein Cut folgt, man sieht zum Abschluss des Videos eine zweite Band, besetzt mit Musikern und einer jungen Sängerin mit langen braunen Haaren.

4 Homepage Metal Factory: <https://www.metalfactory.education/about-metal-factory/> [5.3.2021].

Als Voraussetzung für das Studium werden Vorbildungen schulischer und musikalischer Art verlangt und es sind Studiengebühren zu entrichten. Das schränkt den Kreis der Aspirant*innen auf eine bildungsnähere Schicht ein. Die Teilnehmenden sind großteils junge Männer. Zwei Frauen traten als Sängerinnen in Erscheinung.

Ich konnte mit einer jungen niederländischen Sängerin sprechen, die in Eindhoven die Metal Factory absolviert hatte. Sie wurde in Folge im Jahr 2019 von einer Schweizer All-Female-Band namens „Burning Witches“ als Sängerin verpflichtet, die zurzeit durchaus erfolgreich ist. Die Sängerin kam ursprünglich aus einer anderen Berufsschiene (Industriedesignerin), erfuhr dann von der damals neuen Einrichtung des Studiengangs Metal und bewarb sich. Sie hat dort ihren Abschluss in Gesang gemacht. Dennoch kann sie – wie viele ihrer Berufskolleginnen – nicht von der Musik leben.

Heavy-Metal-Workshop von Britta Görtz: „Learning Scream & Shout“!

Ein weiteres Bildungsangebot stellen die Konzepte für stimmliche Trainings der Metal-Sängerin Britta Görtz dar. Britta Görtz stammt aus Hannover und ist im Bereich des Metal seit fast 20 Jahren als Sängerin aktiv. Sie war Gründungsmitglied der Thrash-Metal-Band Crippler, die sich im Jahr 2018 auflöste. Aktuell verstärkt sie die deutsche Band Hiraes (Melodic Death-Metal) am Mikrofon. Seit einigen Jahren leitet sie Workshops im Growling (Knurren) und Screaming. Britta Görtz bietet als Dozentin Stimm-Coachings für Anfänger*innen sowie für Fortgeschrittene an und seit vergangenem Jahr sogar einen Online-Kurs.

Die Zeitschrift „Der Spiegel“ befasste sich im Jahr 2019 mit der Gesangstechnik des Metal und dokumentierte per Videoaufnahme einen Heavy-Metal-Workshop von Britta Görtz. Das YouTube-Video⁵ hat eine Länge von gut vier Minuten. Man sieht eine Gruppe von zehn Personen, die in einem Schulungsraum verteilt stehen und Stimmübungen durchführen. Der Reporter, ein großer junger Mann

mit einem Vollbart, stellt zwischendurch Fragen an die Dozentin. Die Agierenden sind jung und fast ausschließlich männlich, nur zwei Frauen sind sichtbar. Die Kameraperspektive ist in Normalsicht gewählt, das heißt, die Zusehenden befinden sich auf Augenhöhe (vgl. Hickethier 2012, S. 78). Man schwenkt zwischen den teilnehmenden Personen hin und her, bevor die Dozentin ins Bild kommt. Britta Görtz steht vor ihrer Gruppe und gibt genaue und verständliche Anweisungen. Die Unterrichtssprache ist Deutsch. Gemeinsam wird aufgewärmt, die Lehrende vermittelt eine spezielle Atemtechnik, die von allen versucht wird. Hier kommen andere Voraussetzungen zu tragen als an der Metal Factory, denn es gibt keine Zugangsbeschränkungen. Die Teilnehmendenzahl ist auf 12 Personen limitiert. Die Workshops sind einheitlich mit [Stand Herbst 2023] 99 Euro durchaus leistbar und dauern drei Stunden. Britta Görtz hat mir folgende Hintergrunddaten zu ihren Teilnehmenden per Nachfrage schriftlich übermittelt: „Meine Aufzeichnungen haben ergeben, dass der Anteil Frauen/Männer bei etwa 45/55% liegt. Die meisten Teilnehmenden sind zwischen 25 bis 35 Jahre alt. Es gibt auch Ausreißer nach oben und unten. Meine jüngste Teilnehmerin war zu dem Zeitpunkt 14, meine älteste 74 Jahre alt. Die meisten sind Metal-affin, einige kommen aus Lust am Ausprobieren und haben keinen Metal-Hintergrund. Viele sind musikalisch aktiv, aber lange nicht alle. Das ist wirklich sehr durchwachsen und ich kann bei den Einsteigerkursen kein grundlegendes Bandinteresse oder so feststellen. Die Interessen sind abgesehen von Metal und Rockmusik sehr heterogen, ebenso das Niveau der musikalischen Vorbildung. Vom fortgeschrittenen Growler bis zur blutigen Anfängerin ist alles immer dabei. Die Teilnehmenden kommen aus dem deutschsprachigen Raum. In meinen Einzelcoachings habe ich Schüler*innen aus vier Kontinenten.“

Resümee: Metal – Beruf und Berufung

Bei allen von mir Befragten war der Anstoß für eine Aus- bzw. Weiterbildung im Fach Metal eine Verbindung zur Musik. Die Studierenden an der Metal Factory werden nach ihrem Abschluss vermutlich in

5 Youtube-Video zum Heavy-Metal-Workshop von Britta Görtz: <https://www.youtube.com/watch?v=Q2J2sJsOu94>

diesem Metier tätig sein. Für sie ist es eine Berufsausbildung. Die Teilnehmenden der Workshops sind laut Britta Görtz in irgendeiner Art und Weise Hard-Rock-/Metal-Fans, haben jedoch unterschiedliche Motivationen für den Besuch der Weiterbildung: Sei es Neugierde auf diese Art des Gesangs, sei es die Verbesserung der Stimm- und Atemtechnik oder ein Einstieg in das härtere Klangfeld. Das Niveau ist von ganz unterschiedlicher Art: von Neueinsteigenden, Hobby-Sänger*innen bis hin zu schon sehr erfahrenen Sänger*innen.

Britta Görtz bietet Coachings und Workshops auch online an. Auch die Metal Factory hat sich internationalisiert und nimmt nun seit ein paar Jahren Studierende aus dem Ausland auf. Man punktet mit der Betreuung von authentischen Dozent*innen aus der Praxis. Wer sonst kann sagen, dass er von einem*einer in der Szene sehr bekannten Musiker*in unterrichtet wird? Lernorte und Lernräume werden entgrenzt, man verlässt den traditionellen Campus und sucht nach alternativen Bildungsorten.

Der Beruf Musikerin beginnt, wie meine Fragebogenerhebung und die Interviews zeigen konnten, meist mit einer ersten Interessensgenese in jungen Jahren, indem die Mädchen ein Instrument erlernen. Sie legen es durchaus zwischendurch zur Seite und greifen die Musik nach einer ersten Ausbildungsphase wieder auf. Es lässt sie somit nicht mehr los. Für die Frauen ist dieser Beruf, wie sie selbst sagen, eine Berufung, ein Lebenskonzept, ein Halt. Viele finden eine Art Familie in der Metal-Community und werden durchs Leben getragen von ihren Fans. Einmal Metal – immer Metal!

Herausforderungen: Sexismus und Geschlechterstereotype

Der Musikwissenschaftler Robert Walser bezeichnete in den 1990er Jahren die Geschlechterkonstruktion im Heavy Metal als a „*discourse shaped by patriarchy*“ (Walser 2014[1993], S. 109), ergo als ein Konstrukt patriarchalischer Ideologien: „*Heavy metal is, as much as anything else, an arena of gender, where spectacular gladiators compete to register and affect ideas of masculinity, sexuality, and gender relations*“ (ebd., S. 111).

Musikerinnen werden auch heute noch oft in einschlägigen Medien auf das Frausein reduziert. Dutzende Rankings wurden geschaffen auf der Suche nach den besten Performances, Songs oder Riffs, alle großteils besetzt von Männern, auf der anderen Seite gibt es Reihungen, die sich mit den „heißesten“ Frauen im Metal befassen (vgl. Welles 2022, S. 88).

Musikerinnen in der Metal-Szene sind noch keinesfalls zur Selbstverständlichkeit geworden bzw. können sich Frauen nicht selbstverständlich als Musikerinnen positionieren. Sie müssen ihre musikalischen Fähigkeiten vorbeugend vor jeder möglichen Kritik verteidigen (vgl. Sackl-Sharif 2015b, S. 208), müssen sich handwerklich beweisen und dürfen sich keinerlei Schwächen erlauben, auch ihr Äußeres ist ein Bewertungskriterium. Damit reproduziert das Genre einerseits den herrschenden Sexismus der gegenwärtigen Gesellschaft.

Abb. 1: Gitarristin auf der Bühne eines Festivals



© Petra Welles

Andererseits können und wollen die Musiker*innen in der Welt des Metal einfach Musik machen (vgl. Hill 2016, S. 124), kraftvolle Klänge produzieren und laut sein. Die Art Macht, die in unserer Kultur normalerweise als männlich verstanden wird (körperliche Stärke, Dominanz, Rebellion) können hier auch Frauen auf der Bühne ausleben. Die Sängerin Britta Görtz erklärte mir: „Ich stehe in der Früh als Britta auf, aber wenn ich Musik mache, denke ich nicht über mein Geschlecht nach“ (vgl. Welles 2022, S. 89).

Und so lange sich die Frauen an die männlichen Regeln anpassen, gibt es keine Probleme (vgl. Weinstein 2000[1991], S. 105). Die Musikerinnen müssen eine Gratwanderung beherrschen zwischen „acting male/looking female“ und „whore/goddess“, also weder zu männlich aufzutreten noch sich allzu weiblich zu präsentieren, denn das wäre nicht mehr Metal, sondern Mainstream (vgl. Nordström/Herz 2013, S. 453f.). Es gilt also auch hier, sich in eine Rolle einzufügen. Dies wurde mir von Liv Kristine, einer norwegischen Sängerin, bestätigt: „Heute wird man kritisiert, wenn man zugenommen hat! Oder kurze Haare hat oder wenn man eine Brille trägt. Du darfst keine Falten haben und auch keinen Haarausfall“. Die Musikerinnen, vor allem in bestimmten Subgenres, wie etwa im eingangs angeführten Symphonic/Epic Metal, werden durch den „male gaze“ (den männlichen Blick) gesehen, da die Stakeholder vielfach männlich sind. Gebucht werden die Acts von Männern, das Management ist meist männlich und die Chef-Redaktionen der einschlägigen Magazine ebenfalls. Manche sind dem Druck auf Dauer nicht gewachsen und geben den Beruf in Folge auf. Eine fatale Entwicklung, denn es benötigt au contraire mehr Frauen und Role-Models für eine Erhöhung des Frauenanteils in diesem Berufsfeld.

Ausblick

Die von mir befragten Musikerinnen sind sich einig, dass sie keine Ausnahmen mehr im Metal darstellen, aber die gläserne Decke greift. Elementar wären eine gute Vernetzung untereinander, viel mehr Auftrittsmöglichkeiten und vor allem eine faire Bezahlung, um als Musikerin das eigene Leben und in Folge ggfs. auch das der Familie bestreiten zu können, zumindest einen Teil davon. Das würde sicherlich verhindern, dass nicht wenige Frauen letztendlich den Beruf Musikerin aufgeben müssen. Meinen Beitrag beschließen möchte ich mit einer Bestandsaufnahme aus dem Band „Wissenschaftliche berufliche Weiterbildung für Kunst und Kultur“ (2023): „Das Verhältnis von Kunst, Künstlertum, Kultur, Beruf und (Weiter-) Bildung ist noch nicht ausgelotet und bedarf einer intensiven Auseinandersetzung“ (Robak et al. 2023, S. 14; Hervorh. im Orig.). Aufgabe der Erwachsenen- und Weiterbildung ist es Lena Heidemann, Jessica Preuß und Christian Kühn folgend, das diametrale Verhältnis von Kunst bzw. Künstler*innen einerseits und eine Professionalisierung beruflichen Handelns andererseits zu begradigen (vgl. Heidemann/Preuß/Kühn 2023, S. 431f.).

Literatur

- Dürr, Benjamin (2013):** Studium mit Ach und Krach. In: Spiegel Panorama, vom 30.12.2013. Online: <https://www.spiegel.de/lebenundlernen/uni/musikstudium-in-den-niederlanden-heavy-metal-an-der-uni-eindhoven-a-939904.html> [2023-11-27].
- Ehmke, Jakob (2014):** Heavy Metal als musikalische Lebenswelt von Jugendlichen. In: Heesch, Florian/Höpflinger, Anna-Katharina (Hrsg.): Methoden der Heavy Metal Forschung. Münster: Waxmann, S. 85-97.
- Elflein, Dietmar (2010):** Schwermetallanalysen: die musikalische Sprache des Heavy Metal. Bielefeld: Transcript.
- Galbacs, Matthias (2010):** Die Entstehung des Heavy Metal in den 1970er Jahren (= unveröff. Diplomarbeit, Hochschule für Musik Detmold).
- Hecker, Pierre (2014):** Metal und Metal Studies. Zugänge zu einem neuen Forschungsfeld. In: Heesch, Florian/Höpflinger, Anna-Katharina (Hrsg.): Methoden der Heavy Metal Forschung. Münster: Waxmann, S. 189-193.
- Heesch, Florian/Höpflinger, Anna-Katharina (2014):** Methoden der Heavy Metal Forschung. Münster: Waxmann.
- Heidemann, Lena/Preuß, Jessica/Kühn, Christian (2023):** Perspektive Teilnehmende. In: Robak, Steffi/Gieseke, Wiltrud/Heidemann, Lena/Fleige, Marion/Kühn, Christian/Preuß, Jessica/Freide, Stephanie/Krueger, Anneke (Hrsg.): Wissenschaftliche berufliche Weiterbildung für Kunst und Kultur. Bildungssphäre für das künstlerisch-kulturelle Selbst: Entfalten. Platzieren. Gestalten. Bielefeld: wbv, S. 431-474.
- Hickethier, Knut (2012):** Film- und Fernsehanalyse. 5., überarb. Aufl. Heidelberg: J.B. Metzler.

- Hill, Rosemary Lucy (2016):** Gender, metal and the media. Women fans and the gendered experience of music. London: Palgrave Macmillan Press.
- Jocson-Singh, Joan (2016):** Individual Thought Patterns: Women in New York's Extreme Metal Music Scene. New York: CUNY Academic Works. Hunter College.
- Nohr, Rolf/Schwaab, Herbert (2014):** „Was muss man tun, damit es metallen ist?“ In: Heesch, Florian/Höpflinger, Anna-Katharina (Hrsg.): Methoden der Heavy Metal Forschung. Münster: Waxmann, S. 135-150.
- Nolteernsting, Elke (2002):** Heavy Metal. Die Suche nach der Bestie. Berlin: Archiv der Jugendkulturen e.V.
- Nordström, Susanna/Herz, Markus (2013):** „It's a matter of eating or being eaten“. Gender positioning and difference making in the heavy metal subculture. In: European Journal of Cultural Studies, Vol. 16, Nr. 4/2013, S. 453-467.
- Robak, Steffi/Heidemann, Lena/Gieseke, Wiltrud/Fleige, Marion (2023):** Einführung: Eine bildungswissenschaftliche Sicht auf den Kunst- und Kulturbereich. In: Robak, Steffi/Gieseke, Wiltrud/Heidemann, Lena/Fleige, Marion/Kühn, Christian/Preuß, Jessica/Freide, Stephanie/Krueger, Anneke (Hrsg.): Wissenschaftliche berufliche Weiterbildung für Kunst und Kultur. Bildungssphäre für das künstlerisch-kulturelle Selbst: Entfalten. Platzieren. Gestalten. Bielefeld: wbv, S. 9-25.
- Sackl-Sharif, Susanne (2014):** Geschlechterbilder im sozialen Feld Metal. In: Heesch, Florian /Höpflinger, Anna-Katharina (Hrsg.): Methoden der Heavy Metal Forschung. Münster: Waxmann, S. 153-171.
- Sackl-Sharif, Susanne (2015a):** Gender – Metal – Videoclips. Eine qualitative Rezeptionsstudie. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich UniPress Ltd.
- Sackl-Sharif, Susanne (2015b):** Schöne Schale, harter Kern? Über Frauenrollen im Metal. In: Brüstle, Christa (Hrsg.): Pop-Frauen der Gegenwart. Körper – Stimme – Image. Vermarktungsstrategien zwischen Selbstinszenierung und Fremdbestimmung. Bielefeld: transcript, S. 205-224.
- Smilde, Rineke (2009):** Musicians as Lifelong Learners. In: Alheit, Peter/Felden, Heide von (Hrsg.): Lebenslanges Lernen und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 175-189.
- Tuma, René/Schnettler, Bernt/Knoblauch, Hubert (2013):** Einleitung: Videoanalysen in der interpretativen Sozialforschung. In: Tuma, René/Schnettler, Bernt/Knoblauch, Hubert (Hrsg.): Videographie: Einführung in die interpretative Videoanalyse sozialer Situationen. Wiesbaden: Springer, S. 7-18.
- Walser, Robert (2014[1993]):** Running with the Devil. Power, Gender and Madness in Heavy Metal Music. Middletown: Wesleyan University Press.
- Weinstein, Deena (2000[1991]):** Heavy Metal: The Music and Its Culture. Revised Edition. Boston: Da Capo Press.
- Welles, Petra (2022):** Women Playing Metal. Beruf & Berufung? Die Protagonistinnen des Musikgenres Heavy Metal (= unveröff. Masterarbeit, Karl-Franzens-Universität Graz).



Foto: Privat

Petra Welles, MA BA

petra.welles@uni-graz.at
+43 (0)316 380-8029

Petra Welles absolvierte an der Universität Graz den Masterstudiengang „Erwachsenen- und Weiterbildung“ und ist Dissertantin bei Elke Gruber. Sie ist tätig als Lehrbeauftragte und Arbeitsbereichsmanagerin des Arbeitsbereiches Erwachsenen- und Weiterbildung am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft der Universität Graz.

Heavy Metal as a (woman's) job and educational process

Abstract

For a long time, heavy metal was regarded as a fringe culture ignored by academia and a very masculine music genre as well. Even if the branch continues to reproduce sexist power structures, there are more and more women who endeavour to pursue a career as a heavy metal musician. Since a large share of female musicians and singers cannot make a living from music, heavy metal remains a calling for many people. To prove themselves in the music business and increase their employability, they need not just voice and instrumental training but above all knowledge of management basics and background knowledge of how to work in a music studio. Acquisition of these skills is contingent upon advanced training opportunities: The educational programming at the Metal Factory in Eindhoven (the Netherlands) covers professional music training as well as these additional skills. Heavy metal singer Britta Görtz offers workshops, coaching and online courses in which “metalheads” can continue their education. The author says that not only education and advanced training but above all the creation of a networked community, performance options and fair pay are necessary so that female musicians in the heavy metal community are no longer the exception. (Ed.)

Lernende in der betrieblichen Grundbildung. Zur Rekonstruktion der Gründe für Lernwiderstände und Lernen gering literalisierter Beschäftigter

Frank Drecoll

Rosemarie Schöffmann

Zitation Schöffmann, Rosemarie [Rez.] (2024): Drecoll, Frank (2022): Lernende in der betrieblichen Grundbildung. Zur Rekonstruktion der Gründe für Lernwiderstände und Lernen gering literalisierter Beschäftigter. Wiesbaden: Springer VS. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 51, 2024. Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-51>.

Schlagworte: Betriebliche Grundbildung, Basisbildung, Deutschland, subjektwissenschaftliche Lernforschung, Lernhandeln, Lernwiderstand



„Diese qualitative Studie ist dem Bereich der subjektwissenschaftlichen Lernforschung zuzuordnen. Sie rekonstruiert die subjektiven Lernbegründungen der formal gering literalisierten Beschäftigten, wenn sie an Grundbildungskursen am Arbeitsplatz teilnehmen. Die Studie zeigt auf, dass erhebliche lernbiografisch begründete Widerstände überwunden werden müssen, um – eingebettet in Anerkennungsverhältnisse im Kurs – zu persönlich bedeutsamem produktivem Lernen vorzudringen. Zunächst sind Freiwilligkeit und Teilnehmendenorientierung in Kursen häufig in Frage gestellt. Mehr oder weniger reflektierte Lernwiderstände mit defensiven Lerngründen werden insofern vom Autor als subjektiv sinnvolle Handlungsstrategien verstanden. Als lebenslang tätiger Praktiker erläutert der Autor, wie die Resultate der Studie für eine gute praxis betrieblicher Grundbildung genutzt werden können.“ (Verlagsinformation)



Frank Drecoll
Lernende in der betrieblichen Grundbildung. Zur Rekonstruktion der Gründe für Lernwiderstände und Lernen gering literalisierter Beschäftigter
Wiesbaden: Springer VS 2022
355 Seiten

14

Rezension

Lernende in der betrieblichen Grundbildung. Zur Rekonstruktion der Gründe für Lernwiderstände und Lernen gering literalisierter Beschäftigter

Frank Drecoll

Rosemarie Schöffmann

„Weil ich denk, das ist mein Leben. Ich muss für mein Leben ja sorgen.“

Anni, Gartenhelferin, 46 Jahre

Mit seinem Band „Lernende in der betrieblichen Grundbildung“ legte Frank Drecoll 2022 im Springer Verlag eine Studie aus subjektwissenschaftlicher Sicht zum Lernverhalten von bildungsbenachteiligten, gering qualifizierten Erwachsenen vor, die im Rahmen ihres Beschäftigungsverhältnisses Basisbildungskurse in Lesen, Schreiben, Rechnen, Kommunikation und Computerkenntnisse besuchten.¹ Die Studie war im Rahmen des vom BMBF geförderten Forschungs- und Entwicklungsverbunds „Grund: Bildung. Offensive zur Implementierung und Verstetigung arbeitsplatznaher Grundbildung in Hamburger Unternehmen“ von 2012 bis 2015 durchgeführt worden. Als langjähriger Praktiker in Basisbildungsangeboten hatte Drecoll an diesem

Forschungs- und Entwicklungsverbund als Projektleiter, betrieblicher Prozessberater, Kursentwickler und Kursleiter mitgewirkt. Diese multiplen Rollen werden von ihm in der Publikation auch reflektiert.²

Aufbau und Forschungsdesign

Der Theorieteil startet mit einem detaillierten Überblick zur Literalitäts- und Basisbildungsforschung mit Fokus auf die Lern- und Kursforschung sowie Teilnehmer*innenforschung im deutschen und österreichischen Kontext (vgl. Drecoll 2022, S. 13ff.). Drecolls Interesse gilt hier vor allem Dissertationen und Studien, die verschiedenste Projekte im

1 Frank Drecoll ist im deutschen Kontext verortet und verwendet in seiner Publikation die Begriffe „Grundbildung“ und „gering literalisierte Erwachsene“. Da die vorliegende Rezension in einem österreichischen Kontext erscheint, werden die Begriffe „Basisbildung“ und „bildungsbenachteiligte Erwachsene mit Basisbildungsbedürfnissen“ verwendet werden (siehe dazu auch: <https://erwachsenenbildung.at/images/themen/dossier/ebooks/dossier-basisbildung.pdf>).

2 So merkt Drecoll u.a. an, dass für ihn als Kursleiter „die ‚Routinen‘ der betrieblichen Grundbildung [...] genauso überraschend, wie für den Rest des Projektpersonals“ (Drecoll 2022, S. 96f.) waren, oder dass die Teilnehmer*innen angesichts seiner Doppelrolle in den Interviews anfänglich „vorsichtig“ sprachen (vgl. ebd., S. 97).

Bereich der Basisbildung begleitet haben, wie beispielsweise das Projekt SYLBE (Systematische Perspektiven auf Lernberatung und Lernbarrieren in der Erwachsenenalphabetisierung) – hier wurde erstmals ein subjektwissenschaftlicher Forschungsfokus gewählt – und GRAWiRA (Grundbildung, Alphabetisierung, Wirtschaft und Arbeit), eines der ersten Projekte im Rahmen der „Arbeitsorientierten Grundbildung (AoG)“, das sich mit den Lernbedarfen von Arbeitnehmer*innen im Niedriglohnssektor beschäftigte. Aber sind Betriebe als Lernorte in der Basisbildung überhaupt geeignet? Um dieser Frage nachzugehen und zu untersuchen, welche Lernwiderstände seitens der Lernenden vorhanden sind, greift Drecoll im theoretischen Teil seiner Arbeit auf die subjektwissenschaftliche Lerntheorie von Klaus Holzkamp zurück. Die Hinwendung zu den Lerner*innen als Subjekt ist für Drecoll, wie auch viele Praktiker*innen in der Basisbildung bestätigen können, ein zentrales Paradigma sowohl für die Theorie als auch für die Praxis der Alphabetisierung und Basisbildung. Durch diesen Subjektstandpunkt wird die gesellschaftliche Verortung der Lerner*innen weder ausgeblendet noch zentral gesetzt und so wird es möglich, sie mit all ihren Bedürfnissen, Herausforderungen und Schwierigkeiten zu begreifen. So ist ein Kursbesuch – wird er von Seiten des Arbeitgebers initiiert – zum einen oft mit der Scham verbunden, einen Basisbildungsbedarf zu haben, zum anderen auch mit der Angst, den Anforderungen des Arbeitsplatzes nicht gerecht zu werden und diesen in weiterer Folge zu verlieren. Heiko, einer der Befragten in Drecolls Buch, bringt es auf den Punkt: *„Hab ich keinem erzählt. Dieses Jahr wussten es aber alle. [...] Ja seltsam. Gibt's da ne undichte Stelle? [...] Die dann sagen: Ja ich weiß, dass du nicht lesen kannst. Ob da rumgetratscht wird? Das fällt doch nicht vom Himmel! Keine Ahnung“* (Heiko zit.n. ebd., S. 105). Drecoll in einem anderen Kontext zu diesem Subjektstandpunkt: *„Auch die arbeitslose oder gering literalisierte Person bleibt Subjekt. Bei aller Begrenztheit ihres Zugangs zu gesellschaftlichen Bedeutungen als Handlungsmöglichkeiten entscheidet letztlich sie selbst, ob sie den Möglichkeitsraum für sich optimal ausschöpft oder ungenutzt lässt. Das Bild des Raums, statt der Determinierung (als Opfer- und Zwangsverhältnis) macht die Vorstellung Holzkamps vom Lernenden als Subjekt deutlich, der nicht nur im Forschungsprozess von seinem Standpunkt aus verstanden werden*

sollte, sondern gute Gründe hat, Möglichkeiten nicht oder doch zu nutzen und im zweiten Fall auf seine Lebensinteressen zu achten“ (ebd., S. 64).

Für seine empirische Untersuchung wählte Drecoll: *„Vier Fälle des Lernhandelns in der betrieblichen Grundbildung [...] aus 16 Basis- und Folgeinterview-Paaren aus [...] Sie wurden im kontrastierenden Fallvergleich gewonnen und in einer vertiefenden mehrstufigen Fallrekonstruktion ausgewertet“* (ebd., S. 85). Alle vier Personen nahmen im Rahmen des besagten Forschungs- und Entwicklungsverbunds in Hamburg an Angeboten der „Arbeitsorientierten Grundbildung“ teil, waren formal gering qualifiziert mit Erstsprache Deutsch. Es waren das Heiko, Stefan, Anni und Ivo, die zum Zeitpunkt der Untersuchung in einer Friedhofsgärtnerei beschäftigt waren. Sie waren zwischen 45 und 55 Jahre alt, lebten teilweise mit Eltern, (Ehe-)Partner*innen und Kindern. Die erhobenen Daten wurden von Drecoll im Forschungsstil der Grounded Theory und u.a. nach Holzkamps Bedeutungs-Begründungs-Analyse untersucht.

Erkenntnisse und Ergebnisse

Durch die sehr dichte Rekonstruktion der vier Fallstudien gelingt es Drecoll, die Lernerfahrungen in den Biographien der befragten Personen nachzuzeichnen und ihre aktuelle Lebenssituation, ihr soziales Umfeld, Familie, Beziehungen, Freizeit, Arbeit sowie ihren sozialen Status zu erfassen. Berichtet wird von frühen (negativen) Schulerfahrungen, familiären Problemen beim Aufwachsen, von Kompensationsstrategien für fehlende Lese- und Schreibkompetenzen im betrieblichen Ablauf und der Angst vor Stigmatisierungen von Seiten der Vorgesetzten und Kolleg*innen. Besonders berührend empfand ich Heikos Bildungsbiographie, dessen Leben aufgrund fehlender Lese- und Schreibkompetenzen von Stigmatisierungserfahrungen und Lernwiderständen geprägt ist sowie von Abhängigkeiten zu Bezugspersonen wie seiner Chefin bzw. im familiären Umfeld seiner Mutter und Schwester.

Auffällig ist, dass die vier Teilnehmenden im ersten Interview ausschließlich betriebliche Lernanforderungen als Motive für ihre Teilnahme an der „Arbeitsorientierten Grundbildung“ nannten. Es

waren vor allem die Forderungen, besser lesen und schreiben zu können, die sie zum Kursbesuch motiviert hatten. Im Zuge des Kursbesuchs mussten sich die befragten Teilnehmer*innen immer wieder mit den eigenen Lernwiderständen auseinandersetzen, zum Beispiel bei der Abgabe von Hausaufgaben und angesichts ihrer fehlenden Bereitschaft, zu Hause zu lernen. Anni hierzu wörtlich: *„Was geht denn hier jetzt ab? Genauso dann die Hausaufgaben: ‚Dann bitte machen!‘ Wenn man aber keine Zeit hat zum Hausaufgaben-Machen?“* (Anni zit.n. ebd., S. 208). Hier kommt Drecoll zum Kern seiner Studie, dem Nachzeichnen von Lernwiderständen, die immer reflektierende Schritte sind, in denen Macht und Interessen abgewogen werden: *„Lerne ich für mich? Lerne ich für den Betrieb? Oder lerne ich für den Betrieb UND mich? Lerne ich für meinen Lebenspartner, der dies von mir erwartet? Die subjektwissenschaftliche Lerntheorie gibt hier eine klare Antwort: Es lernt nur der wirklich, nachhaltig, wirksam, der im eigenen (Lebens-)Interesse lernt“* (ebd., S. 283).

Übergeordnetes Ziel von Drecolls Untersuchung war es, die Bildungsbiographien von formal gering qualifizierten Beschäftigten im gesellschaftlichen Kontext von Schule in Deutschland zu verorten und zu untersuchen, ob die Anforderungen, die die Abläufe in einem Betrieb mit sich bringen, in den untersuchten Weiterbildungsangeboten beachtet werden. Als Conclusio formuliert Drecoll u.a. folgende Punkte für die Praxis der Basisbildung:

- Lernende in der „Arbeitsorientierten Grundbildung“ lernen Grundkompetenzen wie Lesen, Schreiben und Rechnen für arbeitsplatzbezogene Situationen nur ungern, da sie seit Jahren funktionierende Strategien anwenden, um diese zu kompensieren (andere Kolleg*innen übernehmen hier einen großen Teil). Wichtig ist in diesem Zusammenhang eine kontinuierliche Lernberatung über das gesamte Angebot der Basisbildung, denn freiwilliges Lernen passiert von Seiten der Beschäftigten vor allem durch das Interesse an Zugehörigkeit und Teilhabe.
- Lernwiderstände gegenüber der Teilnahme an Basisbildungsangeboten können auch als bildungsbiographisch sinnvolle Haltungen gelesen werden, um sich selbst vor neuen Ausschlüssen aus Lernprozessen oder „Lernzumutungen“ zu schützen.

- Wenn die Lerner*innen und ihre Bedürfnisse in den Mittelpunkt gestellt werden, lernen sie durch diese Mitsprache Selbstwirksamkeit als aktiv lernende Personen. Sie und ihre Themen stehen im Mittelpunkt des Kursgeschehens und die Kursleitenden richten den Unterricht danach aus.

Weiters unterstreichen Drecolls Studienergebnisse die Dringlichkeit, betriebliche Basisbildungsangebote für bildungsbenachteiligte Jugendliche mit Basisbildungsbedürfnissen am Übergang zwischen Schule und Beruf zu konzipieren.

Bewertung und Praxisrelevanz

Als eine Publikation zu den Hintergründen von Lernwiderständen in betrieblichen Settings reiht sich Drecolls Arbeit in den Kanon von Forschungsarbeiten im Kontext von Basisbildung ein. Sie ist für Wissenschaftler*innen als auch kursgestaltende pädagogische Fachkräfte durchaus relevant. Vor allem die Dichte der Beschreibung der Lebensläufe, deren Kontrastierung und die daraus gewonnenen Erkenntnisse können in der Praxis neue Impulse für eine Reflexion der Haltungen gegenüber Teilnehmer*innen an solchen Angeboten geben. Auch die Perspektive der „Arbeitsorientierten Grundbildung“ und deren Chancen wie auch Herausforderungen sind eindrücklich herausgearbeitet (Machtverhältnisse, ökonomischer Druck etc.).

Durch die detaillierte Hinwendung zu den Teilnehmer*innen in Basisbildungsangeboten und durch das Nachzeichnen von Zusammenhängen gelingt es Drecoll, Bildungsbenachteiligung und deren Mechanismen nachvollziehbar zu machen. Dieser Fokus auf die Rekonstruktion der Bildungsbiographien sowie auf die daraus resultierenden Lernwiderstände wird schon in der Struktur der Arbeit sichtbar. Der Autor zeigt auf, wie wichtig diese Hinwendung ist: Es geht nicht um eine noch genauere Darstellung von „Vermittlungsmethoden“ oder die Ausarbeitung unterschiedlicher „Rahmencurricula“. Wenn die Lernenden als Person nicht thematisiert werden und nicht ein guter und tragfähiger Vertrauensraum bzw. eine vertrauensvolle und tragfähige Beziehung zwischen Kursteilnehmer*innen und pädagogischen

Fachkräften geschaffen wird, dann sind auch die innovativsten Bildungsangebote obsolet. Hierbei ist vor allem eine langfristige Lernbegleitung, auch durch verschiedenste Bildungsangebote hindurch, als besonders zielführend hervorzuheben.

Leider wird in dieser Arbeit die große Gruppe der zum Teil qualifizierten Beschäftigten mit Migrationserfahrung, deren Bildungsabschlüsse nicht anerkannt werden bzw. die nicht in der lateinischen

Schriftsprache alphabetisiert sind, nicht in die Studienergebnisse miteinbezogen. Dieser Fokus wäre für weitere Forschungsarbeiten in diesem Feld sehr relevant.

Weiters arbeitet Drecoll in den Perspektiven für die Praxis der „Arbeitsorientierten Grundbildung“ zwar konkrete Perspektiven und Bausteine aus, eine zusammenfassende Conclusio zur Weiterarbeit fehlt aber bedauerlicherweise.



Foto: Stefan Reichmann

Mag.ª Rosemarie Schöffmann

Rosemarie.Schoeffmann@aau.at

+43 (0)463 2700 1226

Rosemarie Schöffmann ist Universitätsassistentin an der Universität Klagenfurt, Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung. Sie forscht dort am Zentrum für Friedensforschung und Friedensbildung. Zuvor war sie viele Jahre in der Basisbildung tätig: im Training, in der Beratung sowie in der Projektkoordination eines Beschäftigungsprojekts für junge Frauen in einer feministischen Einrichtung in Klagenfurt (EqualiZ, vormals Mädchenzentrum). Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Intersektionalität, Geschlechterverhältnisse und Bildungsungleichheiten sowie postkoloniale Theorie.

Impressum/Offenlegung



Magazin erwachsenenbildung.at

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs
Gefördert aus Mitteln des BMBWF
erscheint 3 x jährlich online, mit Parallelausgabe im Druck
Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin>

Herstellung und Verlag der Druck-Version:
Books on Demand GmbH, Norderstedt

ISSN: 1993-6818 (Online)
ISSN: 2076-2879 (Druck)
ISSN-L: 1993-6818
ISBN: 9783758302527

Medieninhaber



Bundesministerium für Bildung,
Wissenschaft und Forschung
Minoritenplatz 5
A-1010 Wien



Bundesinstitut für Erwachsenenbildung
Bürglstein 1-7
A-5360 St. Wolfgang

Redaktion



CONEDU – Verein für Bildungsforschung und -medien
Keplerstraße 105/3/5
A-8020 Graz
ZVR-Zahl: 167333476

Herausgeber*innen der Ausgabe 51, 2024

Mag. Kurt Schmid (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft)
Dr. Philipp Schnell (Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung)

Herausgeber*innen des Magazin erwachsenenbildung.at

Kmsr.ⁱⁿ Eileen Mirzabaegi, BA MA (BMBWF)
Dr. Dennis Walter (bifeb)

Fachbeirat

Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Elke Gruber (Universität Graz)
Dr. Lorenz Lassnigg (Institut für Höhere Studien)
Mag. Kurt Schmid (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft)
Mag.^a Julia Schindler (Universität Innsbruck)
Dr. Stefan Vater (Verband Österreichischer Volkshochschulen)
Mag. Lukas Wieselberg (ORF science.ORF.at und Ö1)

Redaktion

Jennifer Friedl, MA (Verein CONEDU)
Mag.^a Bianca Friesenbichler (Verein CONEDU)

Fachlektorat

Mag.^a Laura R. Rosinger (Textconsult)

Übersetzung

Übersetzungsbüro Mag.^a Andrea Kraus

Satz

Marlene Schretter, BA

Design

Karin Klier (tür 3))) DESIGN)

Website

wukonig.com | Wukonig & Partner OEG

Medienlinie

„Magazin erwachsenenbildung.at – Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs“ (kurz: Meb) ist ein redaktionelles Medium mit Fachbeiträgen von Autor*innen aus Forschung und Praxis sowie aus Bildungsplanung, Bildungspolitik u. Interessensvertretungen. Es richtet sich an Personen, die in der Erwachsenenbildung und verwandten Feldern tätig sind, sowie an Bildungsforscher*innen und Auszubildende. Das Meb fördert die Auseinandersetzung mit Erwachsenenbildung seitens Wissenschaft, Praxis und Bildungspolitik und spiegelt sie wider. Es unterstützt den Wissenstransfer zwischen aktueller Forschung, innovativer Projektlandschaft und variantenreicher Bildungspraxis. Jede Ausgabe widmet sich einem spezifischen Thema, das in einem Call for Papers dargelegt wird. Die von Autor*innen eingesendeten Beiträge werden dem Peer-Review eines Fachbeirats unterzogen. Redaktionelle Beiträge ergänzen die Ausgaben. Alle angenommenen Beiträge werden lektoriert und redaktionell für die Veröffentlichung aufbereitet. Namentlich ausgewiesene Inhalte entsprechen nicht zwingend der Meinung der Herausgeber*innen oder der Redaktion. Die Herausgeber*innen übernehmen keine Verantwortung für die Inhalte verlinkter Seiten und distanzieren sich insbesondere von rassistischen, sexistischen oder sonstwie diskriminierenden Äußerungen oder rechtswidrigen Inhalten solcher Quellen.

Alle Artikel und Ausgaben des Magazin erwachsenenbildung.at sind im PDF-Format unter <https://erwachsenenbildung.at/magazin> kostenlos verfügbar. Das Online-Magazin erscheint parallel auch in Druck (Print-on-Demand) sowie als E-Book.

Urheberrecht und Lizenzierung

Wenn nicht anders angegeben, erscheint die Online-Version des „Magazin erwachsenenbildung.at“ ab Ausgabe 28, 2016 unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>).



Benutzer*innen dürfen den Inhalt zu den folgenden Bedingungen verbreiten, verteilen, wiederveröffentlichen, bearbeiten, weiterentwickeln, mixen, kompilieren und auch monetarisieren (kommerziell nutzen):

- Namensnennung und Quellenverweis. Sie müssen den Namen des/der Autor*in nennen und die Quell-URL angeben.
- Angabe von Änderungen: Im Falle einer Bearbeitung müssen Sie die vorgenommenen Änderungen angeben.
- Nennung der Lizenzbedingungen inklusive Angabe des Links zur Lizenz. Im Falle einer Verbreitung müssen Sie anderen die Lizenzbedingungen, unter die dieses Werk fällt, mitteilen.

Die gesetzlichen Schranken des Urheberrechts bleiben hiervon unberührt. Nähere Informationen unter <https://www.fairkom.eu/CC-at>.

Im Falle der Wiederveröffentlichung oder Bereitstellung auf Ihrer Website senden Sie bitte die URL und/oder ein Belegexemplar elektronisch an magazin@erwachsenenbildung.at oder postalisch an die angegebene Kontaktadresse.

Kontakt und Hersteller

Magazin erwachsenenbildung.at
Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs
p. A. CONEDU – Verein für Bildungsforschung und -medien
Keplerstraße 105/3/5, A-8020 Graz
magazin@erwachsenenbildung.at