

# MAGAZIN

erwachsenenbildung.at



Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

[www.erwachsenenbildung.at/magazin](http://www.erwachsenenbildung.at/magazin)

**Nr. 2, 2007**  
Update Dezember 2007

## Lebenslanges Lernen in Österreich - politische, organisatorische, finanzielle und didaktische Anforderungen

## Inhaltsverzeichnis

<b>00 Vorwort der Bundesministerin</b>	<b>00 – 1</b>
--	---------------

Claudia Schmied

### *Aus der Redaktion*

<b>01 Editorial</b>	<b>01 – 1</b>
---------------------	---------------

Lorenz Lassnigg

### *Wissen*

<b>02 Erwachsenenbildung – Schlüssel für die Erhaltung der Wettbewerbsfähigkeit Österreichs</b>	<b>02 – 1</b>
---	---------------

Gudrun Biffl

<b>03 Lebenslanges Lernen – Tugend oder gouvernementales Optimierungskalkül?</b>	<b>03 – 1</b>
--	---------------

Agnieszka Dzierzbicka

<b>04 Innovationsverständnis am österreichischen Weiterbildungsmarkt – ausgewählte empirische Befunde</b>	<b>04 – 1</b>
---	---------------

Jörg Markowitsch, Günter Hefler

<b>05 Lebenslanges Lernen – emanzipatorische Potenziale veränderter Lernkulturen</b>	<b>05 – 1</b>
--	---------------

Regina Mikula

### *Standpunkt*

<b>06 Lebenslanges Lernen – Betrachtungen durch die Nachhaltigkeitsbrille</b>	<b>06 – 1</b>
---	---------------

Gerhild Schutti

<b>07 Strukturen als Gestaltungsprinzip von Erwachsenenbildung. Eine leicht polemische Analyse</b>	<b>07 – 1</b>
--	---------------

Wilhelm Filla

**08 Die Schlüsselstellung der beruflichen Weiterbildung im  
LLL-Prozess und Vorschläge zu ihrer Finanzierung\_\_\_\_\_ 08 – 1**

Michael Landertshammer

**09 Lebenslanges Lernen: eine (kostenintensive?) Herausforderung  
für moderne Gesellschaften\_\_\_\_\_ 09 – 1**

Michael Tölle

**10 Wie zeitgemäß sind Institutionen der Erwachsenenbildung?\_\_\_\_\_ 10 – 1**

Gerhard Bisovsky

**11 Was Hänschen nicht lernte, muss Hans allemal lernen.  
Berufliche Aus- und Weiterbildung 10 Jahre nach dem Jahr  
des Lebenslangen Lernens\_\_\_\_\_ 11 – 1**

Niki Harramach

***Praxis***

**12 Die österreichische Förderlandschaft: ausgewählte Instrumente  
zur Unterstützung individueller Weiterbildungsaktivitäten\_\_\_\_\_ 12 – 1**

Elfriede Wagner

**13 Lernende zu begleiten, ist wichtig - die Rahmenbedingungen  
dafür sind es nicht? Neue Lernumgebungen versus der  
Arbeitsrealität von ErwachsenenbildnerInnen im  
arbeitsmarktpolitischen Maßnahmenbereich\_\_\_\_\_ 13 – 1**

Thomas Kreiml

***Porträt***

**14 „Von der Kunst, nicht dermaßen regiert zu werden.“  
Michel Foucault: der Archäologe des Wissens\_\_\_\_\_ 14 – 1**

Stefan Vater

## **Rezension**

- 15 Das Subjekt schreiben. Reflexive Praktiken und Subjektivierung  
in der Weiterbildung - eine Diskursanalyse. (Daniel Wrana)**\_\_\_\_\_ **15 – 1**

Agnieszka Dzierzbicka

- 16 Bildungsmanagement. Differenzen bilden zwischen System und  
Umwelt. (Brigitte Gütl et al. (Hrsg.))**\_\_\_\_\_ **16 – 1**

Susanne Huss

## **Update**

## **Standpunkt**

- 17 Aspekte einer österreichischen LLL-Strategie – Bemerkungen zur  
Diskussion**\_\_\_\_\_ **17 – 1**

*Anmerkung: Da alle Artikel sowohl einzeln als auch in der Gesamtausgabe erhältlich sind, wurde jeder Beitrag mit laufender Nummer (01, 02...) versehen. Die Seitennummerierung beginnt jeweils bei 1.*

*Die Beiträge der Rubrik „Standpunkt“ werden im Blog des Lifelong Learning Lab (L³Lab) diskutiert:*

*<http://l3l.erwachsenenbildung.at/index.php>*

## Vorwort

Bundesministerin Dr.<sup>in</sup> Claudia Schmied, bm:ukk

### Chancen erweitern – Lebensbegleitendes Lernen für alle sichern



*Foto: Petra Spiola*

Lebensbegleitendes Lernen hat im aktuellen Regierungsprogramm einen deutlichen Stellenwert. Die konkreten Zielsetzungen lauten „Forcierung des Lebenslangen Lernens (LLL)“ sowie „Ausarbeitung eines LLL-Strategiepapiers“. Das Unterrichtsministerium als federführendes Ressort arbeitet seit dem Frühjahr zielstrebig an der Umsetzung dieser Aufgaben. Internationalen Rückenwind erhalten wir, indem Österreich von der Europäischen Kommission bereits jetzt unter jene sieben Länder der Europäischen Union eingereiht wird, die bei der Entwicklung ihrer nationalen LLL-Strategie die größten Fortschritte zu verzeichnen haben.

Mit den „Leitlinien für eine österreichische LLL-Strategie 2010“, die von österreichischen Bildungsexpertinnen und -experten im Auftrag des Unterrichtsministeriums erarbeitet wurden, verfügen wir über eine hervorragende Grundlage für eine umsetzungsorientierte Gesamtstrategie, die alle Bereiche des lebensbegleitenden Lernens von der vorschulischen Erziehung über den Bereich der Schule, der Berufsbildung, der tertiären Bildung bis hin zur betrieblichen Weiterbildung und Erwachsenenbildung umfasst.

Besonders erfreulich ist, dass der eingeleitete Diskussionsprozess im gesamten Bildungsbereich und in der Wirtschaft auf breites Interesse stößt. Zahlreiche namhafte Persönlichkeiten und Institutionen – wie etwa die Dachverbände der österreichischen Erwachsenenbildungseinrichtungen, die in der KEBÖ vertreten sind, universitäre Einrichtungen sowie ErziehungswissenschaftlerInnen und BildungsökonomInnen - haben sich eingebracht, um die dynamischen Zielsetzungen des lebensbegleitenden Lernens mit konkreten Maßnahmen zu versehen und mit innovativen Inhalten zu untermauern. Die strategischen Überlegungen der Österreichischen Industriellenvereinigung bieten ebenso wertvolle Anregungen wie die umfassenden Vorschläge für bessere Rahmenbedingungen des lebensbegleitenden Lernens, die von den Sozialpartnern im Oktober 2007 anlässlich der Bad Ischler Konferenz in einem detaillierten Programm vorgelegt worden sind.

Österreich hat mit einer aktuellen Weiterbildungsquote von 12,9% bereits jetzt das EU-Ziel für 2010 erreicht, das eine Weiterbildungsbeteiligung von 12,5% aller Erwachsenen vorsieht.

Dennoch sind weitere Anstrengungen erforderlich, um vorhandene Potenziale und mögliche Synergien im gesamten Bildungsbereich noch stärker nutzen und damit die beruflichen, sozialen und kulturellen Chancen der Menschen in Österreich weiter verbessern zu können. Wichtige Zielsetzungen im Rahmen der österreichischen LLL-Strategie sind die Bekämpfung von Benachteiligungen, die umfassende Förderung von Basisqualifikationen, die Anerkennung von informell bzw. nicht-formal erworbenen Fertigkeiten und Kompetenzen, die Steigerung der Durchlässigkeit zwischen den einzelnen Bildungsebenen sowie die Entwicklung neuer Lehr- und Lernmethoden.

Eine umfassende österreichische LLL-Strategie muss zukunftsorientierte Antworten auf die Herausforderungen in Wirtschaft und Gesellschaft geben und vor allem die Lernenden in den Mittelpunkt stellen. Jede Maßnahme zur Förderung des lebensbegleitenden Lernens muss sich daran messen, inwieweit sie von den Bedürfnissen des Einzelnen, der Einzelnen ausgeht. Einer guten Zusammenarbeit zwischen den Ressorts, dem Bund und den Ländern sowie dem AMS messe ich große Bedeutung bei. Nur wenn die maßgeblichen Akteure intensiv zusammenarbeiten wird es gelingen, die Chancen für alle Menschen zu erweitern und die Möglichkeit des lebensbegleitenden Lernens für alle zu sichern.

Ich freue mich, dass mit der vorliegenden Ausgabe des „Magazin erwachsenenbildung.at“ das Thema „Lebensbegleitendes Lernen“ aufgegriffen und von Expertinnen und Experten speziell aus Sicht der Erwachsenenbildung beleuchtet wird. Jede Anregung, jeder Vorschlag ist mir wichtig, da die Rahmenbedingungen für lebensbegleitendes Lernen nur dann erfolgreich weiterentwickelt werden können, wenn die vielfältigen Zugänge und Erfordernisse berücksichtigt und die großen Ziele wirklich gemeinsam in Angriff genommen werden.

Ich danke allen, die sich konstruktiv an der Diskussion und der Sicherung zukunftsorientierter Rahmenbedingungen für das lebensbegleitende Lernen beteiligen und wünsche den Beiträgen dieses Magazins viele interessierte Leserinnen und Leser.



Dr.<sup>in</sup> Claudia Schmied

Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur

## Editorial

von Lorenz Lassnigg, IHS

Lorenz Lassnigg (2007): Editorial. Online im Internet:

<http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/meb07-2.pdf>. ISSN 1993-6818. Erscheinungsort:

Wien. 14.251 Zeichen. Veröffentlicht Oktober 2007.

Schlagworte: Editorial, Lebenslanges Lernen, Strategie, Politik, Organisation, Finanzierung, Didaktik

### **Abstract**

*Mit der vorliegenden Ausgabe des elektronischen Fachmediums Magazin erwachsenenbildung.at wurde die Absicht verfolgt, eine umfassende und informierte Diskussion zur Vertiefung und Konkretisierung einer österreichischen LLL-Strategie weiterzuführen, die bereits in der Nullnummer (erschieden Februar 2007) begonnen wurde. Ziel war es, die zentralen Problembereiche und den zugehörigen Wissensstand und Wissensbedarf zu identifizieren, strategische und operative Problemlösungen vorzuschlagen und zu begründen und auch die vorhandenen Interessenspositionen und -konflikte abzuwägen. Die eingelangten Beiträge können als Spiegel für die aktuell breite Diskussion in Österreich gesehen werden.*

## Editorial

von Lorenz Lassnigg, IHS

Mit der vorliegenden Ausgabe des elektronischen Fachmediums **Magazin erwachsenenbildung.at** wurde die Absicht verfolgt, eine umfassende und informierte Diskussion zur Vertiefung und Konkretisierung einer österreichischen LLL-Strategie weiterzuführen, die bereits in der Nullnummer (erschienen Februar 2007)<sup>1</sup> begonnen wurde. Ziel war es, die zentralen Problembereiche und den zugehörigen Wissensstand und Wissensbedarf zu identifizieren, strategische und operative Problemlösungen vorzuschlagen und zu begründen und auch die vorhandenen Interessenspositionen und -konflikte abzuwägen.

Es wurde davon ausgegangen, dass sich anknüpfend an das seit Januar dieses Jahres verfügbare ExpertInnenpapier<sup>2</sup> die Aufgabe einer umfassenden Diskussion um die Konkretisierung und weitere Ausgestaltung dieser Grundsätze stellt. Wesentliche Eckpunkte der in diesem ExpertInnenpapier vorgeschlagenen Strategie sind die fünf Leitlinien: Lebensphasenorientierung, Lernende in den Mittelpunkt stellen, Lifelong Guidance, Kompetenzorientierung, Förderung der Teilnahme an LLL sowie ein „systemlogisches“ Finanzierungsmodell und ein politisch-organisatorisches Steuerungsmodell.

Für die Redaktion ergaben sich mit Stand Februar 2007, subsumiert unter dem Arbeitstitel **Lebenslanges Lernen in Österreich - politische, organisatorische und finanzielle Anforderungen**, folgende Themenbereiche, die im Call for Papers hervorgehoben und nachgefragt wurden: *empirische Grundlagen* zu den politischen, organisatorischen und finanziellen Aspekten der Strategie, insbesondere zu den vorhandenen Bedarfslagen unterschiedlicher Zielgruppen; der Beitrag der LLL-Strategie zur Verbesserung der *Chancengleichheit* im österreichischen Bildungswesen; Elemente einer LLL-Strategie zur Förderung von *besonders benachteiligten* Personengruppen; Probleme und Konzepte der politischen Bildung und Partizipation; der *Finanzbedarf* und die Wirkungen verschiedener Fördermodelle (Grundfinanzierung, Individualförderung, Projektförderung bzw. Subjekt- vs. Objektförderung); Vorschläge, Beispiele und Erfahrungen von LLL-Strategien aus *anderen Ländern* in Bezug auf die österreichische Problematik.

---

<sup>1</sup> Nähere Informationen dazu auf: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/?mid=571>

<sup>2</sup> Nähere Informationen dazu auf: [http://www.erwachsenenbildung.at/services/publikationen/sonstige/leitlinien\\_III-strategie\\_endversion\\_2007.PDF](http://www.erwachsenenbildung.at/services/publikationen/sonstige/leitlinien_III-strategie_endversion_2007.PDF)



Die eingelangten Beiträge können als Spiegel für die aktuell breite Diskussion in Österreich gesehen werden – und das trotz der Sommerzeit, die sich teilweise als heißer erwies, als die Leidenschaft, sich mit einem Thema zu befassen, das in Österreich nach wie vor „unterbelichtet“ ist. Zudem demonstrierten zwei eingegangene Artikel (Regina Mikula, Thomas Kreiml), dass die Relevanz didaktischer Überlegungen für diesen Themenkomplex ungebrochen ist, was dazu führte, dass der Titel der Ausgabe um den Zusatz „**didaktische Anforderungen**“ erweitert wurde, indessen Fragen der Koordination weitgehend ausgespart blieben – analog zu den neueren politischen Vorschlägen.

Ähnlich zurückhaltend wurden in den eingelangten Beiträgen die Fragen der *politischen und organisatorischen Anforderungen* zu behandeln gesucht. In den Artikeln von **Gerhard Bisovsky**, **Wilhelm Filla** sowie **Jörg Markowitsch** und **Günter Hefler** werden vor allem institutionelle Aspekte und die Marktdynamik untersucht. Bisovsky geht der Frage nach, welchen Beitrag Institutionen der Erwachsenenbildung zur Verbreitung des selbstorganisierten Lernens leisten können und rät u.a. zu einer bundesweiten Akkreditierung von WeiterbildungsanbieterInnen nach festgelegten Qualitätsmerkmalen und zu gemeinsamen Standards in den Weiterbildungsförderungen der Bundesländer. Filla plädiert u.a. für die Schaffung und den Ausbau von öffentlich und halböffentlich finanzierten Strukturen, für die Schaffung und den Ausbau von erwachsenenpädagogisch fundierten Strukturen und für die Forcierung der erwachsenenpädagogischen Aus- und Weiterbildung der in der Erwachsenenbildung Tätigen bei gleichzeitigem Zurückdrängen einer Ideologie der Qualifizierung durch Praxis. Markowitsch und Hefler untersuchen auf Basis ausgewählter Ergebnisse zweier empirischer Erhebungen Aspekte des Innovationsverständnisses am österreichischen Weiterbildungsmarkt, insbesondere das der AnbieterInnen betrieblicher Weiterbildung.

Den *finanziellen Anforderungen* wenden sich **Elfriede Wagner**, **Michael Landertshammer** und **Michael Tölle** in ihren Beiträgen zu – in Form allgemeiner Effizienzüberlegungen und durch Ausarbeitung spezifischer Schwerpunkte und Finanzbedarfe. Wagner beschreibt die österreichische Förderlandschaft hinsichtlich der von der öffentlichen Hand und den Sozialpartnern bereitgestellten Instrumente zur Unterstützung individueller Weiterbildungsaktivitäten (von der Bildungskarenz, den Bildungsgutscheinen bis hin zum Studienabschluss-Stipendium). Landertshammer plädiert für die Ermöglichung von Bildungssparen im Rahmen von Bildungskonten und Tölle rechnet vor, dass es den Bund rund 25 Millionen Euro zusätzlich kosten würde, um Hauptschul-, Lehrabschluss, Studienberechtigungsprüfung (SBP) und Berufsreifeprüfung (BRP) auszufinanzieren.

Eine wichtige Reflexion zur (Weiter-)Entwicklung der LLL-Strategie initiieren die Überlegungen und politischen Aktivitäten zur Förderung „Nachhaltiger Entwicklung“

(Diskussionspapier: Projekt LLL und seine missing links: Lebenslanges Lernen in einer alternden Gesellschaft im Kontext „Nachhaltige Entwicklung“<sup>3</sup>). **Gerhild Schutti** führt in ihrem Beitrag **LLL: Betrachtungen durch die Nachhaltigkeitsbrille** aus, dass die Themen „LLL und ältere ArbeitnehmerInnen“ und „Unausgeschöpftes Bildungspotenzial von MigrantInnen“ im ExpertInnenpapier nicht nur unzureichend beleuchtet werden, sondern auch die Problemwahrnehmung selbst nur unzureichend gegeben ist. Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BiNE) als integraler Bestandteil der LLL-Strategie und Querschnittsmaterie würde nicht nur eine breite Sensibilisierung für Nachhaltigkeitsthemen erwarten lassen, sondern könne auch die LLL-Strategie aufwerten und das Plädoyer für LLL mit dem Prädikat „lebenswert“ versehen - so ihr Ausblick.

Die Beiträge von **Agnieszka Dzierzbicka: Lebenslanges Lernen - Tugend oder gouvernementales Optimierungskalkül** (abgerundet durch ein Porträt von Michel Foucault, verfasst von **Stefan Vater**) und **Gudrun Biffl** in der Rubrik Wissen widmen sich *allgemeineren Fragen* der theoretischen und politischen Begründung und Ausformung des LLL. Damit **Erwachsenenbildung - Schlüssel für die Erhaltung der Wettbewerbsfähigkeit Österreichs** sein kann, verlangt Biffl eine koordinierte Aktion seitens der staatlichen Bildungspolitik unter Einbeziehung der Länder und Gemeinden, die Einbindung der Medien und finanzielle Anreizmechanismen. Dzierzbicka thematisiert und problematisiert in ihrem Artikel das ExpertInnenpapier in der Erstfassung aus dem Jahre 2005<sup>4</sup> mit Blick auf Foucaults Gouvernementalitätsansatz.

**Regina Mikula** und **Thomas Kreiml** setzen sich in ihren Beiträgen kritisch mit der im ExpertInnenpapier veranschlagten und geforderten Leitlinie, Lernende in den Mittelpunkt zu stellen, auseinander. Kreiml lenkt dabei den Blick auf die oft prekäre Arbeitsrealität der TrainerInnen im arbeitsmarktpolitischen Maßnahmenbereich und vermag anhand einer kurz vorgestellten Studie zu demonstrieren, dass zwischen dem hohen Stellenwert, der der Weiterbildung in Konzepten und Programmen zum Lebenslangen Lernen zugeschrieben wird, und bestehenden Arbeitsbedingungen ein großer Widerspruch herrscht. Mikula widmet sich der veränderten und zu verändernden Lernkultur. **Niki Harramach** problematisiert in seiner Stellungnahme ein Überangebot an TrainingsanbieterInnen und propagiert die KundInnenzertifizierung.

---

<sup>3</sup> Nähere Informationen dazu auf: <http://www.nachhaltigkeit.at/strategie/forum/pdf/LLL-Demografie-Schutti.pdf>

<sup>4</sup> Nähere Informationen dazu auf: [http://www.oeibf.at/\\_TCgi\\_Images/oeibf/20061213104531\\_LLL-Strategiepapier\\_Endfassung.pdf](http://www.oeibf.at/_TCgi_Images/oeibf/20061213104531_LLL-Strategiepapier_Endfassung.pdf)

## Neueste Entwicklungen

In der Zwischenzeit wurde seitens der beiden zuständigen Bundesministerien (bm:ukk und bmwf) im Rahmen des EU-Arbeitsprogrammes „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“ ein nationaler Bericht, ein Policy-Report<sup>5</sup>, präsentiert, in dem die prioritären bildungspolitischen Ziele, bereits erfolgte Maßnahmen und künftige Herausforderungen zusammengefasst werden. Und auch die Sozialpartner haben jüngst ein umfassendes Papier mit ihren Konzepten zum lebensbegleitenden Lernen als Beitrag zur Lissabon-Strategie vorgelegt.<sup>6</sup>

Im Bericht der Ministerien werden der Ausbau der Frühförderung und der vorschulischen Erziehung (insbesondere für Kinder mit Migrationshintergrund), die weitere Verbesserung der individuellen Fördermöglichkeiten im Primarbereich und im Bereich der Sekundarstufe I (Senkung der Klassenschülerhöchstzahl), die Erhöhung der Durchlässigkeit im tertiären Bereich (Verbesserung der Anrechenbarkeiten), die Intensivierung der Maßnahmen für MigrantInnen und Geringqualifizierte im Bereich der Erwachsenenbildung/der Ausbau der Angebote zur Basisbildung, die Verbesserung der arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen für Frauen und ältere ArbeitnehmerInnen zur Stärkung der Erwerbsbeteiligung und neue Finanzierungsmodelle des LLL/die Entwicklung von lernzentrierten Finanzierungsinstrumenten als Herausforderungen definiert.

Die Sozialpartner haben Konzepte für alle Bildungsbereiche – von der Frühförderung bis zum Hochschulbereich – formuliert, die durch Indikatoren und Benchmarks für die nächsten Jahre konkretisiert werden. Für den Bereich der Erwachsenenbildung und Weiterbildung wurden folgende Benchmarks vorgeschlagen: die Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung (von derzeit 13,9% auf 20% bis 2012), die Anhebung des Anteils der berufsbegleitend Studierenden an Fachhochschulen (von derzeit 30,8% auf 40% bis 2012), die Einrichtung von mindestens zwei berufsbegleitenden Pilotprojekten an jeder österreichischen Universität (bis 2012), mehr Lehrlinge und LehrabsolventInnen, die die Berufsreifeprüfung ablegen und dadurch eine Matura mit voller Hochschulberechtigung erhalten (von derzeit rund 2% bis 2012 auf 5% und bis 2015 auf 10%), weniger Jugendliche, die keine über die Pflichtschule hinausgehende Ausbildung abgeschlossen haben (bis 2012 soll ihr Anteil halbiert werden: konkret von 17% auf 8,5% fallen), Kostenfreiheit aller formalen Ausbildungen der Sekundarstufe I und II für LernerInnen - unabhängig von deren Alter (bis 2010) und Einrichtung eines Modells für ein bundeseinheitliches Bildungskonto für Weiterbildung (bis 2010).

---

<sup>5</sup> Nähere Informationen dazu auf: [http://www.bmukk.gv.at/europa/bildung/abb2010/abb2010\\_zwb.xml](http://www.bmukk.gv.at/europa/bildung/abb2010/abb2010_zwb.xml)

<sup>6</sup> Näher Informationen dazu auf: <http://wien.arbeiterkammer.at/pictures/d59/ChancebildungFinal.pdf>

Mit diesen Vorschlägen ist die Diskussion deutlich konkreter geworden. Weitere Prioritäten sollten formuliert werden.

## Aus der Redaktion

In der Rubrik „Standpunkt“ finden sich pointierte persönliche Stellungnahmen, die Einblick in verschiedene wichtige institutionelle Kontexte ermöglichen. Um die Diskussion über diese Fragen der LLL-Strategie und der Erwachsenen- und Weiterbildungspolitik zu fördern und weiterzuführen, wird die Gelegenheit geschaffen, eine weitergehende Diskussion über die „Standpunkt“-Beiträge der vorliegenden Ausgabe in Kooperation mit dem *Lifelong-Learning-Lab* (*L<sup>3</sup>Lab*) online zu führen.<sup>7</sup> Den Link zur Diskussion finden die LeserInnen auf unserer Website unter dem Button „Diskussion“.

Ferner haben wir in dieser Ausgabe mit den Beiträgen von **Agnieszka Dzierzbicka** und **Susanna Huss** die Rubrik „Rezensionen“ eröffnet und rufen die Lesenden auf, uns eigene Buchbesprechungen zu übermitteln. Interessante Publikationen zum Themengebiet der Erwachsenenbildung sollen in dieser Rubrik dargestellt und bewertet werden. Eine Rezension kann, muss aber keinen inhaltlichen Bezug zum Call für die jeweilige Ausgabe haben.

## Ausblick

Die nächste Nummer des Magazins erwachsenenbildung.at wird der Frage nachgehen, welche Mechanismen und Strukturen Geschlechtergerechtigkeit in der Erwachsenenbildung fördern bzw. deren Verwirklichung behindern und erscheint im Februar 2008. Für die Juniausgabe 2008 werden noch AutorInnen gesucht, die sich mit den Qualifikationen des Erwachsenen- und Weiterbildungspersonals beschäftigen und einen Beitrag veröffentlichen wollen. Den Call for Papers finden Sie auf der Website.

---

<sup>7</sup> Nähere Informationen dazu auf: <http://l3l.erwachsenenbildung.at/index.php>



Foto: K. K.

### **Dr. Lorenz Lassnigg**

Studienabschluss 1980 (Pädagogik und Politikwissenschaft), anschließend Postgradualer Lehrgang in Soziologie am IHS und freiberufliche Forschungstätigkeit (u.a. am Institut für Tiefenpsychologie der Universität Wien). Seit 1985 geht Lorenz Lassnigg Forschungs- und Lehrtätigkeiten am IHS nach. 1990 war er als Gastwissenschaftler am Wissenschaftszentrum für Sozialforschung Berlin (WZB, Schwerpunkt Arbeitsmarkt und Beschäftigung) tätig, 1991 als Visitor an der University of California (Berkeley, Center for Studies of Higher Education, CSHE). Im Jahr 1995 war er Mitglied eines Review-Teams zur Evaluation des Systems der Berufsbildung von Minas Gerais, Brasilien, 1998/99 Consultant für die OECD (Rapporteur des OECD-Review-Teams zur Evaluierung Finnlands im Projekt „Transition from School to Working Life“). Seine lautenden Tätigkeiten liegen in der Erstellung von Gutachten für verschiedene nationale und internationale Stellen, er hat verschiedene Lehraufträge an den Universitäten Wien, Klagenfurt, Graz und der Wirtschaftsuniversität Wien. Die Forschungsschwerpunkte von Lorenz Lassnigg liegen in der Sozialwissenschaftlichen Bildungsforschung an der Schnittstelle zwischen sozialen, politischen und ökonomischen Fragestellungen, insbesondere im Umkreis der Koordination von Bildung und Beschäftigung, sowie in der Evaluationsforschung im Bereich der Arbeitsmarktpolitik und in der Organisationstheorie.

E-Mail: [lassnigg\(at\)ihs.ac.at](mailto:lassnigg(at)ihs.ac.at)  
Internet: <http://www.ihs.ac.at>  
Telefon: +43 (0)1 59991-214

# Erwachsenenbildung – Schlüssel für die Erhaltung der Wettbewerbsfähigkeit Österreichs

von Gudrun Biffl, WIFO

Gudrun Biffl (2007): Erwachsenenbildung – Schlüssel für die Erhaltung der Wettbewerbsfähigkeit Österreichs. Online im Internet:

<http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/meb07-2.pdf>. ISSN 1993-6818. Erscheinungsort: Wien. 26.442 Zeichen. Veröffentlicht Oktober 2007.

Schlagworte: Wissensgesellschaft, Qualifikationsrahmen, lebensbegleitendes Lernen, Ertrag der Weiterbildung, Anreizmechanismen, europäischer Bildungsraum

## **Abstract**

*Der rasche technologische Wandel führt dazu, dass sich die Arbeitsanforderungen ständig ändern. Gleichzeitig steigt die Beschäftigungsfluktuation und Betriebe investieren nicht mehr ausreichend in die Weiterbildung ihrer MitarbeiterInnen. In dieser Situation führt kein Weg an der Entwicklung eines Systems der Erwachsenenbildung vorbei. Ein derartiges System basiert auf drei Stützpfeilern: einem institutionellen, einem finanziellen und einem qualifikatorischen. Der institutionelle Rahmen stellt sicher, dass die institutionellen AkteurInnen im Bereich der Aus- und Weiterbildung in die Planung und Umsetzung eines lebensbegleitenden Systems des Lernens eingebunden werden. Das kann über die Errichtung eines Erwachsenenbildungsrates oder eines Bundesamts für Weiterbildung erfolgen, das auch eine Bundesakkreditierungsagentur beherbergt. Der finanzielle Rahmen muss so ausgestaltet sein, dass sowohl individuelle Lernchancen im Lebenshorizont gewährleistet sind, als auch gesellschaftliche und wirtschaftliche bildungspolitische Ziele erfüllt werden. Zu letzteren zählt die Erhaltung der wirtschaftlichen Wettbewerbsfähigkeit der Region ebenso wie die aus demokratiepolitischer Sicht wichtige Sicherstellung eines hohen Bildungsgrads einer reifen postindustriellen Gesellschaft. Die Qualifikationsanpassung soll innerhalb eines internationalen Qualifikationsrahmens stattfinden (Europäischer Qualifikationsrahmen), in den die national anerkannten beruflichen und fachlichen Fähigkeiten und Bildungsabschlüsse eingeordnet und damit allseits transparent gemacht werden.*

# **Erwachsenenbildung – Schlüssel für die Erhaltung der Wettbewerbsfähigkeit Österreichs**

von Gudrun Biffl, WIFO

## **Einleitung**

Das Bildungssystem gerät zunehmend unter Reformdruck angesichts eines technologischen Wandels, der alle Berufe und Branchen erfasst. Aber nicht nur der technologische Wandel stellt das Bildungssystem vor neue Herausforderungen, sondern auch die Globalisierung und damit verbunden die zunehmende Öffnung der Märkte. Sie erhöht den Wettbewerb um knappe Ressourcen und trägt zu einem wirtschaftlichen Strukturwandel bei, der VerliererInnen und GewinnerInnen kennt. Zu den GewinnerInnen zählen Menschen, die die Fähigkeit und Möglichkeit haben, ihre Qualifikationen laufend an die sich ändernden Anforderungen der Arbeitswelt anzupassen. Zu VerliererInnen werden diejenigen, die keine Chance auf Weiterbildung haben, nicht zuletzt weil weder der Betrieb noch der Staat ausreichende Vorkehrungen für eine laufende Anpassung der Kenntnisse und Fähigkeiten aller Menschen im Lebensverlauf getroffen hat.

In unserer von neuen Technologien getriebenen Wissensgesellschaft werden die Fähigkeiten der Erwerbsbevölkerung und ihr Wissen zunehmend zum wichtigsten Wettbewerbsfaktor eines Landes oder einer Region (siehe Foray 2003; Plath 2000). Wenn die Individuen in die Lage versetzt werden, ihren Wissensstand laufend um neue Erkenntnisse zu bereichern, können sie sich selbst, die Gesellschaft und Wirtschaft weiterentwickeln und entfalten und die neuen technologischen Möglichkeiten zum Wohle aller nutzen und einsetzen. Dies wird in internationalen Erhebungen und Studien belegt. Es gibt einen engen Zusammenhang zwischen dem Ausmaß und der Bandbreite von Aus- und Weiterbildung, der Lösungskompetenz der Erwachsenen bei Alltagsproblemen und dem Wirtschaftswachstum (OECD 2005a). Das gilt ganz besonders für postindustrielle Gesellschaften, in denen der Anteil der Wissensarbeit an der Wertschöpfung an Bedeutung gewinnt.

Das ist der Grund dafür, dass in der postindustriellen Wissensgesellschaft dem Bildungssystem, insbesondere der Erwachsenenbildung, eine Schlüsselrolle in der Erhaltung der individuellen Wohlfahrt und der Wettbewerbsfähigkeit von Betrieben und Ländern zukommt.

## Österreichs Bildungssystem ist noch der Industriegesellschaft verhaftet

Das österreichische Bildungssystem ist in seinen Grundstrukturen der Industriegesellschaft und dem damit verbundenen Konzept der Vollbeschäftigung verhaftet. Das bedeutet, dass davon ausgegangen wird, dass die Erstausbildung die nötigen Qualifikationen an den Eintrittspforten in den Arbeitsmarkt vermittelt und dass die Weiterbildung in der Folge über den Arbeitsmarkt, im Wesentlichen in Betrieben im Rahmen interner Arbeitsmärkte, erfolgt (siehe Biffl 1994; 2000a). Gleichzeitig wird angenommen, dass Männer in der Regel einer dauerhaften Vollbeschäftigung und Frauen neben der Hausarbeit bestenfalls einer Nebenbeschäftigung nachgehen, was dazu beiträgt, dass die Segmentation der Ausbildung und in der Folge die berufliche Segmentation nach Geschlecht in Österreich im internationalen Vergleich besonders ausgeprägt sind (siehe Biffl 1993; 2006). Auch wird unterstellt, dass der berufliche und branchenspezifische Strukturwandel mehr oder weniger über den Generationenwechsel erfolgt, sodass kein systematischer Weiterbildungsbedarf über arbeitsmarktpolitische Bildungsmaßnahmen hinaus besteht.

Alle diese Prämissen sind allerdings in der heutigen postindustriellen Wissensgesellschaft nicht mehr gerechtfertigt. Der Mensch von heute steht im Mittelpunkt einer Welt, in der sich die traditionellen Organisationsstrukturen der Wirtschaft und Gesellschaft zum Teil auflösen und in einer anderen Form neu konstituieren. Ein Wesensmerkmal der Neukonstituierung ist eine größere Flexibilität in den Arbeitsorganisationsstrukturen ebenso wie in den zwischenmenschlichen Beziehungen (Lebensphasenpartnerschaften). Beides zusammen genommen legt nahe, dass jedes Individuum, Mann und Frau, danach trachten muss, eine eigenständige finanzielle Absicherung im Lebenszyklus zu erreichen. Dies ist nicht zuletzt deshalb notwendig, weil die zunehmende Öffnung der Märkte und der damit verbundene stärkere Wettbewerb zur Folge haben, dass Löhne immer mehr von der Arbeitsproduktivität bestimmt werden. Die einzelnen Länder haben kaum mehr einen Spielraum, sozial- oder familienpolitische Gesichtspunkte in die Lohnpolitik einfließen zu lassen.<sup>1</sup> In der Folge können wir beobachten, dass Frauen zunehmend ins Erwerbsleben treten, nicht zuletzt um das Familieneinkommen zu stabilisieren.

Diese Entwicklungen legen nahe, dass das Vollbeschäftigungsmodell alter Prägung in Auflösung begriffen ist und dass ein Modell der individuellen Absicherung im Entstehen ist,

---

<sup>1</sup> Gill macht darauf aufmerksam, dass die Wurzeln der Einkommensunterschiede nach Geschlecht in der Lohnpolitik der Industriegesellschaft und dem damit verbundenen „Male-breadwinner-Familienmodell“ liegen. Dadurch dass die Gütermärkte über tarifäre und andere Handelshemmnisse vom Wettbewerb abgeschirmt waren, konnte dem Mann ein „Familienlohn“ ausbezahlt werden, d.h. ein Lohn, der nicht produktivitätsorientiert war, sondern der den Lebensstandard einer Familie sichern sollte, in der der Mann einer Vollerwerbsarbeit nachgeht und die Frau der Hausarbeit (siehe Gill 1990).



in dem der Erwerbsarbeit eine Schlüsselrolle zukommt (siehe Guger 2007). Da die Erwerbschancen in hohem Maße von den individuellen Fähigkeiten und dem Bildungsgrad bestimmt werden, kommt der Erhaltung und Weiterentwicklung der Qualifikationen und des Wissens im Lebenszyklus eine besondere Bedeutung zu. Ein System, das das kontinuierliche Lernen zum Ziel hat, erleichtert die Übergänge zwischen Beschäftigungsverhältnissen, unterstützt den Berufswandel und erleichtert die Anpassung der Qualifikationen und Kompetenzen nach Phasen der Unterbrechung der Erwerbsarbeit für Familienarbeit oder infolge von Arbeitslosigkeit. Damit ist es eine Voraussetzung für die Erhaltung der Beschäftigungsfähigkeit der Einzelnen ebenso wie der Wettbewerbsfähigkeit der Betriebe.

### **Kurzlebigkeit des wirtschaftlich verwertbaren Wissens macht Erwachsenenbildung erforderlich**

Da das Wissen nicht nur rasch akkumuliert, sondern auch in seiner wirtschaftlichen Verwertbarkeit kurzlebiger wird, geht an der Entwicklung eines Systems der kontinuierlichen Weiterbildung kein Weg vorbei. Die große Herausforderung der Erwachsenenbildung liegt darin, das Wissen zu vermitteln und die Fähigkeiten zu entwickeln, die in einer wissensbasierten postindustriellen Gesellschaft für die Erhaltung des Wirtschaftswachstums und der Wettbewerbsfähigkeit der Betriebe sowie ihrer Arbeitskräfte gebraucht werden. Neue Lehr- und Lernformen sind erforderlich, um Erwachsene anzusprechen, und neue Finanzierungsmodelle, um die nötigen Anreize zu setzen, dass seitens der Individuen, der Unternehmen und der Gesellschaft ausreichend in die Weiterbildung investiert wird. Um sicherzustellen, dass Europa zur wettbewerbsfähigsten Weltregion wird, unterstützt die Europäische Kommission daher die Entwicklung eines kohärenten Systems des lebensbegleitenden Lernens in allen Mitgliedstaaten (siehe European Commission 2001). Damit wird auch klargestellt, dass die Erwachsenenbildung in einem vereinten Europa nicht mehr von jedem Mitgliedstaat isoliert und nach eigenem Gutdünken zu steuern ist, sondern dass eine gemeinsame Vorgangsweise angesagt ist. Sie ist die logische Folge eines gemeinsamen Binnen- und Arbeitsmarktes, in dem die Mobilität der Arbeitskräfte nicht behindert werden soll (siehe European Commission 1995; 1999; Biffl 2000b). In der Kopenhagener Erklärung (2002) wurden konkrete Schritte der Zusammenarbeit mit dem Ziel der Entwicklung eines gemeinsamen europäischen Berufsbildungsraums bis zum Jahr 2010 beschlossen (der Kopenhagen Prozess); eine weitere Präzisierung erfolgte im Kommuniqué von Maastricht (2004)<sup>2</sup>. Während der Kopenhagener Prozess auf die Zusammenarbeit und

---

<sup>2</sup> Nähere Informationen zur offenen Koordination der allgemeinen und beruflichen Bildung in der EU auf: [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/et\\_2010\\_de.html](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/et_2010_de.html)

Koordination in der Berufsbildung abstimmt<sup>3</sup>, konzentriert sich der Bologna Prozess auf die Schaffung eines gemeinsamen Hochschulraums.<sup>4</sup>

Der Wandel der Wirtschaftsstruktur weg von der Massenproduktion im industriell-gewerblichen Bereich hin zu Fertigungen im obersten Qualifikationssegment (flexible Spezialisierung; siehe dazu genauer Biffl 1999) und zu komplexen unternehmensorientierten Dienstleistungen macht vor allem eine Umorientierung im berufsorientierten mittleren und höheren Ausbildungssegment erforderlich. Die zunehmende Konzentration der Betriebe auf Kernaufgaben und die Auslagerung von spezialisierten Dienstleistungen und Fertigungen auf eigene Unternehmen haben u.a. zur Folge, dass Betriebe Aus- und Weiterbildung immer seltener innerhalb des Betriebes anbieten, sondern auf den externen Bildungsmarkt verlagern. Jugendliche, die nicht die Qualifikationen aufweisen, die der Arbeitsmarkt verlangt, haben ebenso Probleme auf dem Arbeitsmarkt wie ältere Arbeitskräfte, die sich nicht rasch genug auf die neuen Aufgaben umstellen können. Sie können ihre Beschäftigungs- und Einkommenschancen nur wahren, wenn sie Zugang zu einem System der Erwachsenenbildung haben.

Bisher wurde in Österreich dem Älterwerden der Gesellschaft vor allem in Hinblick auf die Finanzierbarkeit des Pensions- und Wohlfahrtsystems großes Augenmerk geschenkt (Pensionsreform), kaum jedoch der Anpassung der Qualifikationen älterer Menschen an einen geänderten Bedarf zur Erhaltung ihrer Beschäftigungsfähigkeit. Letzteres findet zwar zunehmend statt, jedoch im Wesentlichen seitens des Arbeitsmarktservice, ohne dass dahinter ein kohärentes System des lebensbegleitenden Lernens steht. Die Weiterbildung von älteren Arbeitslosen mag zwar für einige unter ihnen der einzige Weg zurück ins Erwerbsleben sein, eine umfassende Änderung der Beschäftigungs- und Einkommenschancen Älterer kann im derzeitigen System allerdings kaum erreicht werden (OECD 2005b).

Was die Erwachsenenbildung angeht, so ist in Österreich eine institutionelle Neuorientierung ebenso notwendig wie ein Überdenken ihrer Finanzierung. Derzeit ist das Erwachsenenbildungssystem fragmentiert und nicht in einen in sich konsistenten Qualifikationsrahmen eingebunden. Kompetenzen sind sowohl lateral als auch vertikal auf verschiedene Verwaltungs- und Bildungseinrichtungen verteilt, ohne dass es einen roten

---

<sup>3</sup> Ein Überblick über die wesentlichen Dokumente auf dem Weg zu einer akkordierten Bildungspolitik im Bereich der Berufsbildung findet sich auf <http://www.cedefop.europa.eu>, darunter auch die wesentlichen Ergebnisse der Konferenz von Graz unter der österreichischen Präsidentschaft der EU 2006: [http://www.trainingvillage.gr/etv/projects\\_networks/quality/key\\_documents.asp](http://www.trainingvillage.gr/etv/projects_networks/quality/key_documents.asp)

<sup>4</sup> Nähere Informationen zum Bologna Prozess auf: <http://archiv.bmbwk.gv.at/europa/bp/hochschul.xml>

verbindlichen institutionellen Faden gibt, der die Koordination dieser komplexen Aufgabe zum Ziel hat.

So gesehen wird weder dem Wandel auf der Angebotsseite – insbesondere dem Altern der Erwerbsbevölkerung, der zunehmenden Diversität der Arbeitskräfte infolge einer steigenden Frauenerwerbstätigkeit und einer Zuwanderung aus den verschiedenen Weltregionen – noch den geänderten Anforderungen auf der Nachfrageseite – insbesondere der flexiblen Spezialisierung und Internationalisierung der Produktion – in einem System der Aus- und Weiterbildung Rechnung getragen.

### **Grundpfeiler eines Systems der Erwachsenenbildung**

Das Konzept des lebensbegleitenden Lernens ist nicht neu. Die OECD hat schon im Jahre 1973 ein solches vorgeschlagen: *„to provide better opportunity for individual development, greater education and social equality, and better interplay between the education and other social sectors, including a better contribution to the potential for necessary economic growth”* (OECD 1973, p. 48). Aber die Rahmenbedingungen, innerhalb derer in der EU heute lebensbegleitendes Lernen diskutiert bzw. umgesetzt wird, sind neu (Hake/Kamp/Slagter 1999; Baaijens et al. 1998).

Wesentlich für eine Erwachsenenbildung, die als lebensbegleitendes Lernsystem konzipiert ist, sind ein bestimmter institutioneller Rahmen, ein finanzieller Rahmen und ein Qualifikationsrahmen. Innerhalb dieser Rahmen werden die vorhandenen Qualifikationen vergleichbar gemacht und erfolgen laufende Anpassungsprozesse der Qualifikationen der Menschen an geänderte Anforderungsprofile und Interessen.

In Europa haben Coles und Oates (2004) im Zusammenwirken mit BildungsexpertInnen einen Qualifikationsrahmen entworfen, der als Referenzrahmen für alle EU-Mitgliedsländer fungieren soll. Darin wird u.a. zwischen acht Bildungsniveaus unterschieden, in die die diversen beruflichen und fachlichen Kenntnisse und Fähigkeiten eingebettet werden können: Levels 1 und 2: Pflichtschulabschluss sowie ein Basiswissen, das auch im Rahmen einer einfachen Arbeit erworben werden kann; Levels 3 bis 5: ein breites Spektrum an beruflicher und/oder formaler Ausbildung im oberen Sekundarbereich; Levels 6 bis 8 bilden das dreistufige universitäre Ausbildungssystem (Bologna Prozess) ab (siehe Coles/Oates 2004). Indem der Unterschied im Ausbildungsniveau und in der Bandbreite der beruflichen Fähigkeiten auf FacharbeiterInnenebene auf einen Blick sichtbar gemacht wird, wird das System der berufsorientierten Ausbildung nicht ausgehöhlt, sondern differenziert. Auf Österreich umgemünzt bedeutet das, dass der Unterschied zwischen einer vierjährigen

Ausbildung als MechatronikerIn und einer zweijährigen als KorbflechterIn hervorgehoben wird und nicht in einem einheitlichen FacharbeiterInnenbegriff untergeht. Ein derartig differenzierter Qualifikationsrahmen ist die Voraussetzung dafür, dass ein Bezug zwischen den diversen Bildungssystemen in Europa hergestellt werden kann (Metasystem). Er erleichtert die Anerkennung von Ausbildung im Ausland, aber auch von Qualifikationen, die am Arbeitsplatz über informelles Lernen erworben wurden.

Der institutionelle Rahmen muss für ausreichende Koordination im lebensbegleitenden Lernen sorgen und die zuständigen Ministerien, Bildungseinrichtungen im Erst- und Weiterbildungssegment, Länder und Gemeinden, Betriebe und ArbeitnehmerInnen über ihre Interessenvertretungen sowie das Arbeitsmarktservice und die territorialen Beschäftigungspakte (TEPs) in die Entscheidungsprozesse in geeigneter Weise einbinden. Dabei ist über die Weiterentwicklung der Bildungsstrukturen im Einklang mit der sozialen und wirtschaftlichen Einbindung der Regionen in eine globale Wissensgesellschaft zu entscheiden. In regionalen Entwicklungsplänen ist auf den Bedarf, die Finanzierung und die Umsetzung der Weiterbildung einzugehen, der Entwicklungs- und der Umsetzungsprozess sind regelmäßig zu evaluieren und an geänderte Anforderungen anzupassen.

In der Entwicklung des lebensbegleitenden Lernens stellen sich zwei unterschiedliche grundlegende Aufgabengebiete: Einerseits die Entwicklung des Zusammenspiels von Erst- und Weiterbildung und die dafür erforderlichen Anpassungsprozesse im Bereich der Erstausbildung, um bei allen AbsolventInnen die erforderlichen Fähigkeiten für das Weiterlernen zu entwickeln. Andererseits die Bereitstellung von ausreichenden Möglichkeiten für das Weiterlernen im Bereich der Erwachsenenbildung und der Weiterbildung (EB/WB). In Österreich liegt der bildungspolitische Schwerpunkt bisher ganz klar im Bereich der Erstausbildung und weder die Zusammenhänge und Schnittstellen zur Erwachsenenbildung und Weiterbildung noch die Funktionsfähigkeit des Angebotes im Bereich der Erwachsenenbildung und Weiterbildung sind klar. Im Bereich der EB/WB ist die Institutionalisierung bisher schwach ausgeprägt. Es fehlt vor allem an Transparenz und an einem Monitoring und Evaluationsmechanismus, der eine Beurteilung der Stärken und Schwächen des österreichischen Systems der EB/WB zulassen würde. Bisher gibt es Hinweise auf Marktversagen etwa in der Form von regionalen Disparitäten im Weiterbildungsangebot oder in problembehafteten Beziehungen zwischen Angebot und Nachfrage am privaten Weiterbildungsmarkt (siehe Zilian/Lassnigg/Wroblewski 1999; Biffl/Lassnigg 2007).

Der Aufbau von wirksamen Koordinationsmechanismen im Bereich der Erwachsenenbildung wäre ein notwendiger Schritt in der Entwicklung eines lebensbegleitenden Lernsystems. Dabei kann man an die Errichtung eines Erwachsenenbildungsrates denken. Die Einrichtung eines Bundesamts für Weiterbildung wäre eine alternative Möglichkeit, die einerseits die

Koordinationsfunktion zwischen den verschiedenen Organisationsbereichen und Ebenen wahrnimmt und andererseits als Bundesakkreditierungsagentur fungiert.

Was den finanziellen Rahmen anbelangt, so muss er derart ausgestaltet sein, dass sowohl individuelle Lernchancen im Lebenshorizont gewährleistet sind, d.h. der soziale Aufstieg über Weiterbildung möglichst umfassend möglich ist, als auch gesellschaftliche und wirtschaftliche bildungspolitische Ziele erfüllt werden. Zu letzteren zählt die Erhaltung der wirtschaftlichen Wettbewerbsfähigkeit der Region ebenso wie die aus demokratiepolitischer Sicht wichtige Sicherstellung eines hohen Bildungsgrads einer reifen postindustriellen Gesellschaft.

Die Qualifikationsanpassung soll innerhalb eines internationalen Qualifikationsrahmens stattfinden (Europäischer Qualifikationsrahmen), in den die national anerkannten beruflichen und fachlichen Fähigkeiten und Bildungsabschlüsse eingeordnet und damit allseits transparent gemacht werden. Die Entwicklung des nationalen Qualifikationsrahmens, die gegenwärtig im Gange ist, muss auf die Förderung des lebensbegleitenden Lernens ausgerichtet sein und Möglichkeiten für die Anerkennung von nicht formal oder informell erworbenen Kompetenzen bieten.

Dabei stellt sich die Frage, wie und ob die in diesem Rahmen zu schaffenden Institutionen mit der Entwicklung von Koordinationsfunktionen im Bereich des lebensbegleitenden Lernsystems verknüpft werden können.

Die drei Eckpfeiler des institutionellen, finanziellen und qualifikationsspezifischen Rahmens sind in einem System der Erwachsenenbildung aufeinander abzustimmen. Ein ausführlicher Vorschlag für die Entwicklung von Prioritäten im Rahmen einer österreichischen Lifelong-Learning Strategie wurde von Lassnigg (2007)<sup>5</sup> entwickelt.

Um sicherzustellen, dass alle Personen in ein lebensbegleitendes Lernsystem eingebunden werden, sind Rahmenbedingungen zu schaffen, die einerseits selbstgesteuertes Lernen, etwa das Lernen und die Kompetenzentwicklung im sozialen Umfeld, andererseits Weiterbildung in Betrieben fördern. In beiden Fällen sind Anreizmechanismen zu schaffen, die eine Lernkultur zu einer Selbstverständlichkeit werden lassen.

Angesichts der geringen Weiterbildungswahrscheinlichkeit von Menschen mit einem geringen Bildungsgrad ist an eine Kombination von Maßnahmen zu denken, etwa in

---

<sup>5</sup> Nähere Informationen dazu auf: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/?aid=613&mid=517>

Anlehnung an erfolgreiche Instrumente im Vereinigten Königreich, die bildungsfernen Schichten und Personengruppen die Freude am Lernen vermitteln und in der Folge auch ihre Lernchancen erhöhen (siehe Biffl/Lassnigg 2007). Es wird einer koordinierten Aktion seitens der staatlichen Bildungspolitik unter Einbeziehung der Länder und Gemeinden ebenso bedürfen wie der Einbindung der Medien in eine Bildungskampagne, wenn man die Lernmotivation steigern will. Es wird aber auch finanzielle Anreizmechanismen brauchen, damit die/der Einzelne einen Mehrwert aus der Höherqualifizierung erzielen kann. In Anbetracht einer sozialpolitisch motivierten geringen Einkommensspreizung nach Qualifikationen im unteren und mittleren Qualifikationssegment ist an die Übernahme der Weiterbildungskosten seitens des Staates zu denken (siehe Biffl 2002a; 2002b). Das ist gerechtfertigt, da die Gesellschaft über eine Verbesserung des Produktionspotenzials der Arbeitskraft von der Höherqualifizierung profitiert, nicht jedoch notwendigerweise das Individuum.

## **Literaturverzeichnis**

### **Verwendete Literatur**

OECD (1973): Recurrent Education. A Strategy for Lifelong Learning. CERI, OECD, Paris.

### **Weiterführende Literatur**

Baaijens, C. et al. (1998): Alternative Approaches to Financing Lifelong Learning. Max Goote Expert Centre and Netherlands Economic Institute.

Biffl, G. (1993): „Gleichstellung von Mann und Frau“. In: Enderle, G. et al. (Hrsg.): Lexikon der Wirtschaftsethik. Freiburg/Basel/Wien: Herder Verlag.

Biffl, G. (1994): Theorie und Empirie des Arbeitsmarktes am Beispiel Österreich. Wien/New York: Springer Verlag.

Biffl, G. (1999): Der Arbeitsmarkt der Zukunft. Implikationen für die Sozialpartnerschaft. In: Karlhofer, Ferdinand/Talos, Emmerich (Hrsg.): Zukunft der Sozialpartnerschaft, Veränderungsdynamik und Reformbedarf. Wien: Signum Verlag (= Schriftenreihe des Zentrums für Angewandte Politikforschung. 19.).

Biffl, G. (2000a): „Zuwanderung und Segmentierung des österreichischen Arbeitsmarktes. Ein Beitrag zur Insider-Outsider-Diskussion“. In: Husa, Karl/Parnreiter, Christof/Stacher, Irene (Hrsg.): Internationale Migration. Die globale Herausforderung des 21. Jahrhunderts? Wien (= Historische Sozialkunde. 17.), S. 207-227.

Biffl, G. (2000b): Beschäftigungspolitik in Österreich vor dem Hintergrund einer Europäischen Beschäftigungspolitik. Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft, 29(3)/2000. S. 299-314.

Biffl, G. (2002a): Kosten und Nutzen des Bildungssystems im internationalen Vergleich. In: WIFO-Monatsberichte 75(6)/2002, S. 397-411.

Biffl, G., (2002b): Die Kosten des österreichischen Bildungssystems und der Wert der Ausbildung. In: WIFO-Monatsberichte 75(6)/2002, S. 385-395.

Biffl, G. (2006): Mehr Jobs und bessere Einkommenschancen für Frauen: Eine gesellschaftspolitische Herausforderung für Österreich. In: WISO 2/2006, S. 89-108.

- Biffl, G./Lassnigg, L. (2007): Weiterbildung und lebensbegleitendes Lernen: Vergleichende Analysen und Strategievorschläge für Österreich, Materialien zu Wirtschaft und Gesellschaft.
- Coles, M./Oates, T. (2004): European reference levels for education and training: An important parameter for promoting credit transfer and mutual trust, Qualifications and Curriculum Authority, England. Online im Internet: [http://www.embedding-standards.com/eureferecelevels\\_001.pdf](http://www.embedding-standards.com/eureferecelevels_001.pdf) [Stand: 2007-10-20].
- European Commission (1995): Teaching and Learning: Towards the Learning Society, EU-White Paper. Luxembourg.
- European Commission (1999): Employment in Europe 1998, Employment and Social Affairs, Employment and European Social Fund. Luxembourg.
- European Commission (2001): Making an Area of European Lifelong Learning a Reality. Luxembourg. Online im Internet: [http://ec.europa.eu/education/policies/III/life/communication/com\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/III/life/communication/com_en.pdf) [Stand: 2007-10-20].
- Foray, D. (2003): Innovation in the knowledge-based economy; implications for education and learning systems. OECD. Directorate for Education, Centre for Educational Research and Innovation. Paris.
- Gill, F. (1990): Social Justice and the Low-Paid Worker, Australian Journal of Social Issues 25, pp. 83-102.
- Guger, A. (2007): WIFO-Weißbuch: Arbeitsmarktflexibilität und soziale Absicherung. WIFO-Monatsberichte 80(5), S. 469-481.
- Hake, B./Kamp, M. van der/Slagter, M. (1999): European Higher Education and Lifelong Learning. The Netherlands, Max Goote Kenniscentrum BVE, Amsterdam.
- Lassnigg, L. (2007): Faktenlage, Positionen und Fragen in den Prioritäten für die LLL-Strategie. In: Magazin Erwachsenenbildung.at 0/2007. Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/?aid=613&mid=517> [Stand: 2007-10-12].
- OECD (2005a): Learning a Living: First results of the Adult Literacy and Life Skills Survey. Paris.
- OECD (2005b): Ageing and Employment Policies: Austria, Paris.
- Plath, H.-E. (2000): Arbeitsanforderungen im Wandel, Kompetenzen für die Zukunft. Eine folgenkritische Auseinandersetzung mit aktuellen Positionen. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Jg. 33, Heft 4.
- Zilian Hans G./Lassnigg, Lorenz/Wroblewski, Angela (1999): Arbeitslosenschulung in der flexibilisierten Wirtschaft. Am Beispiel der Evaluierung der Analyse eines Schulungssystems. München/Mering: Rainer Hampp Verlag.

### Weiterführende Links

- Europäische Kommission: Allgemeine & berufliche Bildung:  
[http://ec.europa.eu/education/policies/2010/et\\_2010\\_de.html](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/et_2010_de.html)
- European Training Village: Quality assurance in VET - Key documents:  
[http://www.trainingvillage.gr/etv/projects\\_networks/quality/key\\_documents.asp](http://www.trainingvillage.gr/etv/projects_networks/quality/key_documents.asp)
- Bologna Prozess: <http://archiv.bmbwk.gv.at/europa/bp/hochschul.xml>
- Nullnummer des Magazin erwachsenenbildung.at: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/07-0/meb-ausgabe07-0.pdf>



Foto: K. K.

**Univ.-Doz.<sup>in</sup> Mag.<sup>a</sup> Dr.<sup>in</sup> Gudrun Biffl**

Gudrun Biffl studierte Handelswissenschaften an der WU-Wien und im Anschluss daran Volkswirtschaft am IHS. 1975 PH.D. in Ökonomie an der University of Newcastle upon Tyne, England. Darauf Rückkehr nach Wien und Arbeitsbeginn als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Österreichischen Institut für Wirtschaftsforschung (WIFO). Habilitation an der WU-Wien (1994). Lehre und Gastprofessuren an in- und ausländischen Universitäten. Forschungsschwerpunkte im Bereich des Arbeitsmarktes, der Bildungs- und Migrationsforschung. Gudrun Biffl hat eine Vielzahl von Buchbeiträgen und Artikeln in internationalen und nationalen wissenschaftlichen Zeitschriften veröffentlicht. Sie ist Konsulentin der OECD in Migrationsfragen (seit 1977) und im Bereich der Alterung sowie „peer reviewerin“ der EU-Beschäftigungs-, Bildungs- und Integrationspolitik.

E-Mail: [gudrun.biffl\(at\)wifo.ac.at](mailto:gudrun.biffl(at)wifo.ac.at)

Internet: <http://www.wifo.ac.at/gudrun.biffl>

Telefon: +43 (0)1 798 26 01-259



## Lebenslanges Lernen – Tugend oder gouvernementales Optimierungskalkül?

von Agnieszka Dzierzbicka, Universität Wien

Agnieszka Dzierzbicka (2007): Lebenslanges Lernen - Tugend oder gouvernementales Optimierungskalkül? Online im Internet:

<http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/meb07-2.pdf>. ISSN 1993-6818. Erscheinungsort: Wien. 34.509 Zeichen. Veröffentlicht Oktober 2007.

Schlagworte: Gouvernementalität, Governance, Lebenslanges Lernen, das unternehmerische Selbst, Neoliberalismus, Humankapital, Bildung

### **Abstract**

*Dem Konzept des Lebenslangen Lernens gleichwie Michel Foucaults Gouvernementalitätsansatz sind zwei Ausrichtungen gemeinsam, die für die Erwachsenenbildung von großer Brisanz sind: das Aussparen eines Bildungsbegriffs auf der einen Seite und die Auffassung, pädagogische Maßnahmen seien Investitionen in das Individuum und die Gesellschaft, auf der anderen. Ungeachtet dieser Gemeinsamkeit, die sich auf die Relevanz von Lernprozessen und Erziehungsmaßnahmen für die Steuerung von Menschen und Institutionen zuspitzen lässt, sind die dahinter stehenden Strategien und Ziele von grundlegender Differenz: Während die Strategie des Lebenslangen Lernens auf die Gewährleistung der Employability bis ins hohe Alter auf der individuellen Ebene und auf wirtschaftlichen wie sozialen Fortschritt auf der gesellschaftlichen Ebene abzielt, ist das gouvernementalitätsanalytische Programm stets und unabänderlich eine Form der Kritik. Vertragen sich also, salopp formuliert, Governancefragen wie die der LLL-Strategie ganz und gar nicht mit den Anliegen von Gouvernementalitätsstudien? Oder sind durchaus Perspektiven eines gemeinsamen Weges dieser sich semantisch so nahe stehenden und doch so ungleichen Ansätze denkbar?*

# Lebenslanges Lernen – Tugend oder gouvernementales Optimierungskalkül

von Agnieszka Dzierzbicka, Universität Wien

Die einschlägigen Programme und Strategien zur Beförderung des Lebenslangen Lernens scheinen vielversprechend wie auch umstritten: Indessen die einen darin Chancen auf längst fällige Reformen und Debatten orten, vermuten andere die endgültige Ökonomisierung der Bildung, die in letzter Konsequenz das Unternehmertum in den Menschen einschreibt. Eindrucksvoll belegt findet sich letzteres im Bild des „unternehmerischen Selbst“, einer Denkfigur, die das Resultat von politischen Überlegungen, wissenschaftlichen Analysen und professionellen Expertisen vorstellt (siehe Bröckling 2007).

Michel Foucault überschrieb alle diese Überlegungen mit dem Begriff „Biopolitik“. Unter Biopolitik versteht Foucault die Weise, in der es seit dem 18. Jahrhundert unternommen wurde, die Probleme zu rationalisieren, die der Regierungspraxis durch das Phänomen Bevölkerung gestellt wurden (vgl. Foucault 2004b, S. 435):

*„Die Fortpflanzung, die Geburten- und Sterblichkeitsrate, das Gesundheitsniveau, die Lebensdauer, die Langlebigkeit mit allen ihren Variationsbedingungen wurden zum Gegenstand eingreifender Maßnahmen und regulierender Kontrollen: Bio-Politik der Bevölkerung“ (Foucault 1997, S. 166; Hervorhebung im Orig.).*

Und er stellte diese Überlegungen in den größeren Zusammenhang der Machtanalytik und Regierung, subsumiert unter dem „hässlichen Wort Gouvernamentalität“ (Foucault 2004a, S. 173). Fragen der Steuerung, der Regierung von Institutionen wie Menschen werden da erörtert und in die aufklärerische Tradition der Kritik und Emanzipation eingebettet. Die Fragen der Steuerung von Institutionen und Menschen meint auch die Governanceforschung in einem fortschrittlichen Sinne zu beantworten. Dennoch scheinen beide Ansätze unvereinbar. Am Beispiel des wissensbasierten Wirtschaftsraums mit seinem prononcierten Auftrag, ein Leben lang zu lernen, lässt sich meines Erachtens das problematische Verhältnis der Ansätze aus einer gouvernementalitätstheoretischen Position aufzeigen.

## Gouvernementale Vernunft: ins Wissen investieren

Zunächst gilt es, grundlegende Anmerkungen zum Gouvernamentalitätsansatz und seiner Relevanz für die Erwachsenenbildung und die Strategie des Lebenslangen Lernens darzulegen.

In den zwei in den Jahren 1977/78 und 1978/79 gehaltenen Vorlesungsreihen „Sécurité, Territoire et Population“ und „Naissance de la Biopolitique“ (siehe Foucault 2004a; 2004b) skizziert Foucault die Dimension eines Regierungsbegriffs, der über eine alltagssprachliche wie politikwissenschaftliche Bedeutung hinausgeht. Am Beispiel der Genealogie des modernen Staates zeigt Foucault auf, wie bestimmte Fragen und Elemente in das Prisma der Regierungshandlungen getreten sind und den westlichen Gesellschaften die moderne Gouvernamentalität, die sich analog zu den Bedingungen des Regierens wandelt, beschert haben. Diese Art der gouvernementalen Vernunft greift auf grundlegende Elemente der Steuerung zurück, im weitesten Sinn sind das Sicherheit, Bevölkerung und Territorium.

Kaum eine Erklärung wird dem Ausmaß der gouvernementalen Vernunft in ihrer konzeptionellen Dichte so gerecht wie die Schiffsmetapher, die Foucault in der bekannten 4. Vorlesung zur Erläuterung des Begriffs „Gouvernamentalität“ bemühte. Dieser zufolge bedeutet „gouverner“ im Wesentlichen, die Verantwortung für die Seeleute, das Schiff und die Ladung zu übernehmen (vgl. Foucault 2004a, S. 146). Dabei gilt es, auf Wetterbedingungen ebenso zu achten wie auf geographische und geologische Hindernisse, die antizipiert werden müssen und auf die entsprechend reagiert werden muss. Zu regieren bedeutet somit, alle diese Faktoren in einen Zusammenhang zu stellen und „kluge“ Entscheidungen zu treffen, eben Prioritäten zu setzen.

Als wichtiger Zeitraum für die Etablierung der modernen, liberalen Gouvernamentalität wird die Mitte des 18. Jahrhunderts markiert, ein Zeitraum, der für die Sache des Lebenslangen Lernens richtungsweisend werden sollte. Denn es ist auch das 18. Jahrhundert, in dem die Alphabetisierung im Sinne der Literalität, d.h. eines bestimmten Umgangs mit Schriftlichkeit und dem Geschriebenen, relevant wurde und aus dem Volk die zu bildende Bevölkerung machte (siehe Hindrichs 2004).

Die Bildungsexplosion des 18. Jahrhunderts ist somit nicht nur unter dem Aspekt der bürgerlichen Emanzipationsbestrebungen angesichts der Aufklärung zu betrachten, sondern letztlich auch unter dem Aspekt der Herstellung und Formung eines neuen Raums: des Raums einer Wissensgesellschaft, in den es zu investieren gilt. Und investiert wird in menschliches Kapital, das so genannte „Humankapital“, das Menschen als Einkommen produzierende „Kompetenzmaschinen“ begreift (vgl. Foucault 2004b, S. 319). Das Spektrum der Kompetenz hängt folglich von getätigten Bildungsinvestitionen ab, wobei diese Investitionen nicht ausschließlich auf schulische und berufliche Bildung rekurreren:

*„Das bedeutet, daß die bloße Zeit der Fütterung, die bloße Zeit der Zuwendung der Eltern zu ihren Kindern als Investition betrachtet werden muß, die in der Lage ist, ein Humankapital zu bilden. Die verbrachte Zeit, die aufgewendete Sorgfalt, auch das Bildungsniveau der Eltern - denn man weiß, daß bei gleichviel verbrachter Zeit gebildete*

*Eltern für das Kind ein viel größeres Humankapital bilden werden, als wenn sie nicht dasselbe Bildungsniveau haben -, die Gesamtheit der kulturellen Reize, die das Kind empfängt: all das sind Elemente, die Humankapital bilden können“ (Foucault 2004b, S. 319).*

Stand einst die Sicherung des Territoriums im Vordergrund, so gewinnt in der liberalen Gouvernamentalität die Sicherheit, die das Verhältnis zwischen Staat und Bevölkerung markiert, an Bedeutung. Foucault spricht in diesem Zusammenhang von einem Wandel vom Territorialvertrag zu einem Sicherheitsvertrag:

*„Der Vertrag, den der Staat der Bevölkerung anbietet, lautet darum: „Ich biete euch Sicherheit.“ Sicherheit vor Unsicherheiten, Unfällen, Schäden, Risiken jeglicher Art. Ihr seid krank? Dann werde ich euch eine Krankenversicherung geben. Ihr habt keine Arbeit? Ich Sorge für eine Arbeitslosenversicherung. Es gibt eine Flutkatastrophe? Ich richte Hilfefonds ein. Es gibt Straftäter? Ich Sorge für ihre Umerziehung und eine gute polizeiliche Überwachung“ (Foucault 2004b, S. 498).*

Im Zuge der Etablierung einer liberalen, gouvernementalen Vernunft entsteht somit ein ganzes Wissensfeld über den Menschen und seine Bedürfnisse. Mit dem Wissen, das es angesichts des Sicherheitsvertrages zu erringen gilt, werden wiederum neue Wahrheitsansprüche virulent. Und aus einer liberalen Position heraus scheinen diese Wahrheitsansprüche klar entscheidbar: Wahr ist, was vor dem Markt von Bestand und Dauer ist. Der konsumierende Mensch rückt so ins Zentrum der liberalen Regierungspraxis. Und diese Praxis zeichnet sich durch eine bisher nicht gekannte Zurückhaltung in Fragen der Regierung aus. Ihr Motto lässt sich pointiert darauf reduzieren: zu wissen, wann es einzugreifen gilt und wann nicht, *„die Aufteilung zwischen Agenda und Non agenda“* (Foucault 2004b, S. 190; Hervorhebung im Orig.).

Der Markt avanciert so zum Ort der Entscheidung, da er es ist, der Regierungshandeln noch zu legitimieren vermag:

*„Insofern der Markt durch den Tausch ermöglicht, die Produktion, den Bedarf, das Angebot, die Nachfrage, den Wert, den Preis usw. miteinander zu verknüpfen, stellt er in diesem Sinne einen Ort der Entscheidung über die Wahrheit dar, ich meine einen Ort der Verifikation und Falsifikation der Regierungspraxis“ (Foucault 2004b, S. 55).*

Zweifelsohne muss in diesem Zusammenhang vermerkt werden, dass sich in der Geschichte der Moderne unterschiedliche Ausprägungen von Liberalismus ausmachen lassen. So differenziert Foucault durchaus auch zwischen den unterschiedlichen liberalen Traditionen, die sich allein auf Grund der verschiedenen politischen Regimes herausgebildet hatten. Das heißt, der Liberalismus, wie ihn Foucault für seine Beschreibung der Entstehung der Gouvernamentalität einsetzt, meint nicht die politische oder ideologische Dimension dieser

Position, sondern „eine auf Ziele hin orientierte und sich durch kontinuierliche Reflexion regulierende, Weise des Tuns“ (Foucault 2004b, S. 436).

## **Der Markt im Wandel: vom Handel zum Unternehmertum**

Die liberalen Theorien und Positionen liefern folglich jene Matrix, die es ermöglicht, Veränderungen in der politischen Rationalität, konkret die moderne Gouvernamentalität, ihre Entstehung und ihre Brüche zu beschreiben. Und diese Brüche sind gegenwärtig unübersehbar. So mochte Foucault Mitte der 1970er-Jahre Symptome beschreiben und künftige Einschnitte im soziopolitischen Gefüge vor dem Hintergrund seiner historischen Analysen provokant zu bedenken geben; heute können diese bestenfalls mit einem Achselzucken als eingetreten bestätigt werden, wie etwa Foucaults These im Rahmen der 8. Vorlesung der Reihe „Geburt der Biopolitik“, in der er die Abnahme der Gouvernamentalität des Staates zu Gunsten der Gouvernamentalität der Partei konstatiert (vgl. Foucault 2004b, S. 368).

Ein anderes Beispiel für das Brüchigwerden der liberalen Gouvernamentalität ist der Umstand, dass die Bezeichnung „Liberalismus“ für die Entwicklungen, die unter „Globalisierung“ subsumiert werden, nur bedingt ihr Auskommen findet. Längst ist das Schlagwort „Neoliberalismus“ zu einem „Catch-all-Term“ für jene geworden, die den Versuch unternehmen, auf einer reflexiven wie politischen Ebene dem gegenwärtigen Wandel in der Gesellschaft und ihren Institutionen sowie seinen Auswirkungen auf individuelle Lebensweisen kritisch beizukommen. Katschnig-Fasch führt treffend aus:

*„Die gegenwärtigen ungeheuren sozialen und kulturellen Umwälzungen und die rasanten Veränderungen wirtschaftlicher und politischer Strukturen treffen jede Einzelne und jeden Einzelnen, und viele in leidvoller Weise. Ihre weitgreifenden Folgen dringen tief in die alltäglichen Lebenswelten ein. Diese scheinbar unaufhaltsame und unumkehrbare Entwicklung kam gerade in Gang, als die industriellen Gesellschaften eine Art goldenes Zeitalter erreicht hatten, in dem man sich auf sozial geregelte und erworbene Sicherheiten verlassen zu können glaubte. Ihr Erfolg beruht auf der Ignoranz gegenüber lokalen kulturellen Bedingungen und ihren sozialen Gefügen. Angeblich angetreten, um allen Menschen Freiheit und Selbstverantwortung, Moral und Gleichheit zu gewährleisten, drängt die Logik und Struktur der Herrschaft der globalisierenden Ökonomie heute mehr und mehr Menschen aus dem Dabeisein“ (Katschnig-Fasch 2003, S. 7).*

Wenn auch das Rekurren auf die voranschreitende Durchdringung des privaten wie beruflichen Alltags durch neoliberale Techniken allgegenwärtig scheint, so möchte ich dennoch an dieser Stelle betonen, dass nicht alle Entwicklungen, die mit der Anführung „neoliberal“ überschrieben werden, faktisch auch solche sind. Eine diesbezügliche Differenzierung ist unerlässlich, sollen aktuelle Veränderungen annähernd erfasst und

untersucht oder gar kritische Stellungnahmen vorgenommen werden. So dienen im Folgenden traditionelle neoliberale Positionen, ähnlich wie die traditionellen liberalen zuvor, als Grundrisspunkte für eine Art Schablone, die die jüngsten Zäsuren in der gouvernementalen Vernunft festzustellen erlaubt und daraus resultierend eine Abgrenzung zur modernen, liberalen Gouvernamentalität ermöglicht.

Die liberale Regierungskunst lässt sich nach Foucault als „Manager der Freiheit“ beschreiben, der Möglichkeiten zur Freiheit bereitstellt: *„Mit einer Hand muß Freiheit hergestellt werden, aber dieselbe Handlung impliziert, daß man mit der anderen Einschränkungen, Kontrollen, Zwänge, auf Drohungen gestützte Verpflichtungen usw. einführt“* (Foucault 2004b, S. 98). So besteht das Ziel des liberalen Regierens darin, innerhalb politischer Kräfteverhältnisse einen Freiraum des Marktes einzurichten. Die neoliberale Regierungskunst hingegen gleicht, rekurrierend auf das Bild des Managers, einem „Manager des Wettbewerbs“:

*„Das Problem des Neoliberalismus besteht im Gegenteil darin, wie man die globale Ausübung der politischen Macht anhand von Prinzipien einer Marktwirtschaft regeln kann. Es geht also nicht darum, einen freien Raum zu schaffen, sondern die formalen Prinzipien einer Marktwirtschaft auf die allgemeine Regierungskunst zu beziehen oder abzubilden“* (Foucault 2004b, S. 187).

Demgemäß kann die Position der Neoliberalen von jener der Liberalen dadurch abgegrenzt werden, dass Erstere die ideale Regierungspraxis frei von jeglicher politischen Einmischung sehen - anders formuliert: Die Neoliberalen machen vor dem Hintergrund der liberalen Diskussion, wie viel an Eingriff und Steuerung eine liberale Gesellschaft verkraftet, darauf aufmerksam, dass das eigentliche Problem darin bestehe, wie man Dinge anrühre, und nicht, ob man sie anrühren dürfe. Und anrühren dürfe man sie nur so, dass der Wettbewerb ermöglicht wird. Der Neoliberalismus steht für Foucault daher unter den Zeichen von „Wachsamkeit“, „Aktivität“ und „permanenter Intervention“ (vgl. Foucault 2004b, S. 188).

Wie ist nun neoliberales Regieren zu verstehen? Was will eine Regierung in Hinblick auf die Gesellschaft tun? Die Antwort darauf ist Programm: *„Sie will natürlich so handeln, daß der Markt ermöglicht wird“* (Foucault 2004b, S. 207). Dabei ist zu beachten, dass das Augenmerk nicht auf dem Austausch von Waren liegt - das wäre das überholte Konzept einer Handelsgesellschaft des Liberalismus -, sondern auf den Mechanismen des Wettbewerbs: *„Keine Gesellschaft von Supermärkten, sondern eine Unternehmensgesellschaft. Der Homo oeconomicus, den man wiederherstellen will, ist nicht der Mensch des Tauschs, nicht der Mensch des Konsums, sondern der Mensch des Unternehmens und der Produktion“* (Foucault 2004b, S. 208), das unternehmerische Selbst eben.

Zum Thema „Unternehmensgesellschaft und Vielfalt an Selbstunternehmertum“ gibt es mittlerweile zahlreiche Publikationen. Das Label der Ich-Aktie (siehe Lanthaler/Zugmann

2002) und entsprechende Ratgeber wie auch kritische Auseinandersetzungen veranschaulichen diese Entwicklung hinreichend. An diesem Punkt möchte ich erneut auf das spezifische Verhältnis zwischen Bevölkerung und Sicherheit zurückkommen: Auch in der neoliberalen Gouvernamentalität spielt Sicherheit eine gravierende Rolle, allerdings verändert sich ihre Qualität. Denn die Freisetzung des Menschen zum Unternehmer seiner selbst – „*Man lässt den Homo oeconomicus handeln. Er ist das Subjekt oder das Objekt des Laissez-faire*“ (Foucault 2004b, S. 371) – und die gleichzeitige Gewährleistung eines Marktes, der nicht mehr reguliert werden soll bzw. auch selbst nicht reguliert – „*eine Gesellschaft des Wettbewerbs*“ (Foucault 2004b, S. 208) –, verlangen eine andere Antwort auf die Frage nach der Sicherheit als jene des fallweisen Eingriffs.

### **Ohne Sicherheitsnetz: die unternehmerische Schwellenbevölkerung**

Das spezifische Verhältnis zwischen Bevölkerung und Territorium bestimmt sich wie angedeutet auch in der neoliberalen Gouvernamentalität durch Fragen der Gewährleistung von Sicherheit und Zirkulation. In der Konzeption der so genannten „Schwellenbevölkerung“, wie Foucault sie beschreibt, findet sich eine beispiellose Antwort, wie beide Faktoren ungeachtet der neuen gouvernementalen Vernunft, möglichst nicht zu regieren, berücksichtigt werden können. Darüber hinaus lässt sich mit der Konzeption der Schwellenbevölkerung eine Problematisierung festmachen, die in der Governanceforschung völlig ausgespart wird, nämlich die Tatsache, dass es VerliererInnen der LLL-Strategie gibt, also gescheiterte Unternehmer ihrer selbst, und dass dies wohl kalkuliert ist, zumindest aus der gouvernementalen Perspektive. Doch zunächst zur Bedeutung des neoliberalen Mottos, möglichst nicht zu regieren.

Aus neoliberaler Sicht gibt es drei problematische und daher abzulehnende Steuerungsmechanismen, die im Liberalismus eine durchaus gängige Praxis darstellen:

- erstens das Monopol, das aus einer neoliberalen Sicht ein „archaisches“, aus der Intervention der öffentlichen Gewalt resultierendes „Phänomen“ darstellt (vgl. Foucault 2004b, S. 192): Dieses existiere nur, argumentieren die Neoliberalen, da die öffentliche Gewalt einst Zünften und Werkstätten Privilegien zugestand, aber auch weil Staaten und souveräne Individuen oder Familien Monopolstellungen auf Grund von Steuererlässen ermöglicht haben. Damit habe diese Entwicklung – so die Konklusion – aber nichts mit einer ökonomischen Logik des Wettbewerbs gemein.
- zweitens die Ablehnung „konformer Handlungen“, egal ob regulierend oder anordnend (vgl. Foucault 2004b, S. 196): Dabei handelt es sich um die

Interventionspraxis von Staatsregierungen, wenn aus konjunkturellen Gründen eine solche für notwendig gehalten wird.

- drittens die Sozialpolitik, die als Gegengewicht zur Wirtschaftspolitik abzulehnen ist, da sie per se antiökonomisch ist (vgl. Foucault 2004b, S. 207ff.).

Ungeachtet der Ablehnung jeglicher korrigierender oder unterstützender Regelungen oder Interventionen handelt es sich bei der neoliberalen Gouvernamentalität um eine Regierungspraxis, die die Gesellschaft in den Mittelpunkt stellt: *„Jedenfalls wollen die Neoliberalen eine Regierung der Gesellschaft, eine Gesellschaftspolitik“* (Foucault 2004b, S. 207). Die konkrete Ausformung dieser Politik orientiert sich allerdings an einer sozialen Ethik des Unternehmens und nicht entlang wohlfahrtsstaatlicher Maßnahmen, sei es Bekämpfung der Arbeitslosigkeit (konforme Handlung), seien es die Sicherheiten einer staatlichen Krankenversicherung (Sozialpolitik) oder etwa Preisgarantien bei Grundversorgungsgütern (Monopol).

Auf der individuellen Ebene ist die Ausrichtung dieser Gesellschaftspolitik ebenso eindeutig am Unternehmertum orientiert. Das Privateigentum und die Eigeninitiative sind die dabei zur Verfügung stehenden Steuerungsinstrumente. Wie schon zuvor angesprochen, bedeutet diese Entwicklung in Richtung sozioökonomische Selbstverantwortung des Individuums jedoch nicht, dass die mit der moderneren Gouvernamentalität ins Spiel gekommenen Elemente: Sicherheit, Territorium und Bevölkerung keine relevanten Größen mehr darstellen. Das Gegenteil ist der Fall, wie eine Deduktion des Begriffs „Schwellenbevölkerung“ nachdrücklich veranschaulicht. Der Begriff „Schwellenbevölkerung“ ist ein Teilaspekt der so genannten „negativen Steuer“, einer Idee des amerikanischen Neoliberalismus, wie Foucault ausführt (vgl. Foucault 2004b, S. 284). Die negative Steuer bedeutet im Prinzip, dass eine soziale Leistung nur dann Sinn macht, d.h. sozial effektiv und wirtschaftlich nicht hemmend ist, wenn unter allen Umständen verhindert wird, dass sie die Form eines kollektiven Konsums annimmt. *„Die negative Steuer setzt nie auf der Ebene der Bedingungen der Armut an, sondern auf der Ebene ihrer Wirkungen“* (Foucault 2004b, S. 286). In Zusammenhang mit dem Begriff „Schwellenbevölkerung“ bedeutet diese Auffassung, dass die relative Armut für die neoliberale Sozialpolitik keine Rolle spielt. Erst die absolute Armut fordert Konsequenzen, da sie den Wettbewerb in Gefahr bringt.

Also erst wenn Menschen auf Grund ihrer Einkommenssituation unter eine bestimmte Schwelle fallen - eine Schwelle, von der angenommen wird, dass sie keinen Konsum mehr garantiert -, stellt sich das Problem der Sicherung. Diese Sicherung ist durchaus eine allgemeine Sicherung, sie wird aber erst von „unten“ garantiert. Dergestalt gibt es eine Bevölkerung oberhalb der Schwelle, die aus Unternehmern ihrer selbst besteht, die sich dem freien Wettbewerb zu stellen vermögen, und eine Bevölkerung unterhalb der Schwelle, die



Unterstützung erhält, wenn sie bestimmte Risiken und Wagnisse eingegangen ist und „nichts mehr geht“. Sie soll zumindest die Chance haben, wenn der Bedarf vorherrscht, wieder in den Wettbewerb einzusteigen oder, wie Foucault so treffend zusammenfasst:

*„Es wird also eine Art von Bevölkerung geben, die oberhalb und unterhalb der Schwelle schwebt, eine Schwellenbevölkerung, die für eine Wirtschaft, welche gerade auf das Ziel der Vollbeschäftigung verzichtet hat, eine ständige Reserve der Handarbeit sein wird, aus der man schöpfen kann, wenn es nötig ist, die man aber auch auf ihren unterstützten Status verweisen kann, wenn man will“ (Foucault 2004b, S. 289).*

Vor diesem Hintergrund ist Foucaults nicht unbedingt klare Differenzierung zwischen der „Gouvernementalität“, die das strategische Feld der sich stets verändernden Machtverhältnisse definiert, und der „Regierung“, die durch dieses Feld bestimmt wird, zu verstehen. So scheint die liberale Gouvernementalität angesichts der sozioökonomischen und -politischen Veränderungen der neoliberalen Gouvernementalität weichen zu müssen. Wie bereits angedeutet: Sie scheint weichen zu müssen, denn wie Saar herausarbeitet, ist die besondere Krux an Foucaults Abstraktionen und Differenzierungen, dass sie sich zwar idealtypisch abgrenzen lassen, de facto aber zugleich wirken können (siehe Saar 2007). Demnach gäbe es keine Ablösung der verschiedenen Machtformen, sondern nur *„neue Verhältnisse zwischen einzelnen Elementen und Typen der Machtausübung“* (Saar 2007, S. 28). Und so lässt sich beispielsweise der besondere Umstand erklären, dass trotz des allerorts ausgerufenen Neoliberalismus nach wie vor liberale Steuerungsmechanismen zur Anwendung kommen, wie etwa - um ein bildungspolitisches Beispiel zu nennen - im Zuge des Bologna-Prozesses, der sehr wohl auf staatlicher Regulierungsmacht fußt.

In die gleiche Kerbe, nämlich in die der gouvernementalen Vernunft, die eine Gesellschaft eines Wettbewerbs ermöglicht und damit auch in neoliberalen Zeiten durchaus steuert, schlagen meines Erachtens auch die *„Vorschläge zur Implementierung einer kohärenten LLL-Strategie in Österreich bis 2010“*. So finden sich hier Erörterungen zu gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, die aufgrund ihrer demographischen, (inter)kulturellen, ökonomischen, politischen und sozialen Dimensionen Lebenslanges Lernen in Österreich als Antwort auf die *„komplexen Herausforderungen für die Gesellschaft und das Individuum“* unabdingbar machen (vgl. Vorschläge 2005, S. 7f.).

Ob es nun die Alterung der Bevölkerung oder die Migrationsströme sind, der Fortschritt, mit dem weder die Arbeitskräfte noch die Unternehmen mithalten können (es sei denn, sie ließen sich auf die Strategie des Konzepts des Lebenslangen Lernens ein), oder die Optimierung der Lernprozesse durch Ablösung des durchgängigen Ausbildungs- und Erwerbsweges durch das Konzept der Lebensphasenorientierung, alle diese Dimensionen lassen sich entlang der drei gouvernementalen Problemstellungen anordnen: Bevölkerung, Territorium und Sicherheit.

Lebenslanges Lernen und diesbezügliche Umsetzungsstrategien entpuppen sich so nur allzu leicht als Steuerungstechniken im Zeichen der neoliberalen Gouvernamentalität: Auf gegebenem Territorium, in der EU im Allgemeinen und in Österreich im Besonderen, gilt es, den Markt der Unternehmensgesellschaft, also des Wettbewerbs, zu gewährleisten. Eingegriffen wird nur dann, wenn dieser Markt gefährdet scheint. Und das ist er offenbar, wenn es der Vorschläge zur Implementierung von etwas braucht, das per se im privaten Bereich verortet ist. Schule und damit die Einmischung des Staates in die Karrierelaufbahn hören nun einmal mit Beendigung der Schulpflicht auf. Jede Einmischung darüber hinaus scheint mir ein Hinweis auf eine Krise zu sein. Wie etwa sonst lässt sich die im Rahmen der Vorschläge hervorgehobene Lernphase „Nacherwerbsphase“, die das Alter „65 Jahre und mehr“ umfasst sowie „Active Aging“, lebensweltliche Neuorientierung und aktive Freizeitgestaltung fordert (vgl. Vorschläge 2005, S. 10), erklären? Ähnlich verhält es sich mit der Kleinkindphase (0-6 Jahre), der eine besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden muss, wenn die LLL-Strategie fruchten soll. Mit Lernen scheint dies wenig zu tun zu haben, mit permanenter Aktivierung dagegen sehr wohl, ein Lernen sozusagen „von der Wiege bis zur Trage“.

Wie bereits erwähnt, das eigentliche Problem des neoliberalen Regierens besteht darin, wie man Dinge anrührt, und nicht, ob man sie anrühren darf. Jung wie Alt werden also angehalten, möglichst effektiv und unternehmerisch Teil der großen globalen Lerncommunity zu werden bzw. es zu bleiben - das alles freilich im Namen des globalen Wettbewerbs. Der globale Wettbewerb ist ohnehin ein Widerspruch in sich, nämlich Community und Wettbewerb zugleich, aber egal, es geht bekanntlich in letzter Konsequenz doch um die Standortfrage. Wenn Schwierigkeiten auftauchen, dann soll es kompetente Hilfe zur Selbsthilfe geben, also Beratung im Sinne einer „Life Long Guidance“ (vgl. Vorschläge 2005, S. 13). Bloß: Lernen müssen wir noch selbst.<sup>1</sup> Immerhin ist es Hauptziel von Life Long Guidance: *„BürgerInnen mit möglichst guten übergreifenden Kompetenzen auszustatten, die es ihnen ermöglichen, ihre eigene Persönlichkeit, ihre Fähigkeiten und Wünsche zu reflektieren und Entscheidungsprozesse gestalten zu können“* (Vorschläge 2005, S. 13.). Life Long Guidance entpuppt sich so als die neoliberale Definition der Foucaultschen Biopolitik: Über die Kompetenzschiene werden Subjekte hergestellt, die optimalerweise sich selbst führen.

Durch Life Long Guidance empowert bewegen sich so die BürgerInnen von heute Richtung verheißungsvolle Zukunft, die auch im Alter von 65 Jahren und mehr noch keinen Ruhestand

---

<sup>1</sup> Ausgehend von jüngsten Umfragen scheint es ausgerechnet am Lernwillen zu fehlen: So ergab eine IMAS-Umfrage (2007), dass 58% der ÖsterreicherInnen kaum Interesse an beruflicher Fortbildung haben und nicht einmal jede/r zehnte Über-60-Jährige noch etwas dazulernen möchte. 72% der Gesamtbevölkerung haben in den letzten zwei Jahren kein einziges Mal einen Weiterbildungsraum auch nur betreten (vgl. IMAS-Report 2007, S. 3).

kennen darf. Und so sind die buchstäblich lebenslang lernenden Unternehmer ihrer selbst das Paradeobjekt wie -subjekt des Regierens, wie es Foucault wohl vorschwebte. Was ist die Pointe einer solchen Differenzierung? - Nun, an dieser Stelle scheint der Governanceansatz klar und „sympathisch“: Gesellschaftlicher Wandel bewirkt bestimmte Veränderungen innerhalb etablierter Institutionen, daher sind neue Umsetzungsstrategien und Steuerungen nahe liegend - wir müssen sie finden.

Am Beispiel der von Pongratz angestellten Diagnose zum Status quo des Lebenslangen Lernens möchte ich dennoch die feinen Unterschiede und das problematische Verhältnis der Ansätze zueinander zuspitzen. Pongratz kommt zu dem inzwischen wenig überraschenden Schluss, dass das Lebenslange Lernen angesichts neoliberaler Phänomene eine Zäsur erfahren habe: *„Seit der zweiten Boomphase des Lebenslangen Lernens, die mit den 1990er Jahren begann, firmiert ‚Lebenslanges Lernen‘ als strategisches Element eines globalen Prozesses der Deregulierung von Waren- und Dienstleistungsmärkten“* (Pongratz 2006, S. 164f.). So weit, so bekannt.

Interessant ist, welche Schlussfolgerungen sich aus der Perspektive der jeweiligen Ansätze Governance und Gouvernamentalität ergeben würden. Dass, wie auch Pongratz schreibt, Lebenslanges Lernen die individuellen Kräfte entfesselt und produktiv werden lässt, findet sich in der Figur des unternehmerischen Selbst zunächst für beide Ansätze befriedigend aufgehoben. Doch die daraus folgenden Implikationen sind unterschiedlich. Governanceansätze wissen die neu gewonnenen Freiheiten der Individuen durchaus zu schätzen. Aus einer gouvernamentalitätstheoretischen Sicht sind allerdings gerade diese freizusetzenden, individuellen Kräfte das Ergebnis von Subjektivierungspraktiken, die das Selbst zwar ermöglichen, es aber auch einschränken und es allem voran zum Objekt und Subjekt von Regierungshandeln machen (siehe Wrana 2006).

Möglicherweise findet sich das unternehmerische Selbst oberhalb der berüchtigten Schwelle, möglicherweise aber auch unterhalb. Möglicherweise kann Sicherheit garantiert werden, möglicherweise aber auch nicht. Was zunächst als eine wohl kalkulierte gouvernementale Entscheidung erscheint, kann sich in dem einen oder anderen Zusammenhang als Risiko entpuppen. Eindrucksvoll veranschaulichen die Auseinandersetzungen um die Folgen der Hartz-IV-Politik und die Debatten anlässlich der „Jugendkrawalle“ in den Pariser Banlieues, dass die Schwellenbevölkerung durchaus imstande ist, die schöne neue Welt des Wettbewerbs zu stören und die Forderung nach anderen Formen des Regierens laut einzumachen. Gouvernamentalitätsanalytisch zu denken, bedeutet demnach, Alternativen zu denken, selbst wenn das bedeutet, das vielversprechende Projekt eines mit Freiheiten verbundenen unternehmerischen Selbst zu Gunsten einer politisierten Gesellschaftstheorie wieder verwerfen zu müssen.

Nicht das „Wie regieren?“ der Governanceforschung, sondern das „Wie dermaßen nicht regiert werden?“ ist hier Perspektive, Programm und Inhalt. Diese kritische Perspektive ist auch der Grund, weshalb der Umsetzung einer kohärenten LLL-Strategie in Österreich mit gouvernementalitätstheoretischen Analysen nicht weiter gedient ist, es sei denn, sie würde Kritik als einen Teil der Umsetzung berücksichtigen, aber dann müsste Lebenslanges Lernen als eine Tugend jenseits ökonomischer Verwertungszusammenhänge denkbar werden. Wollen wir uns das leisten?

## Literaturverzeichnis

### Verwendete Literatur

Foucault, Michel (1997): Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit 1. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Foucault, Michel (2004a): Vorlesung am Collège de France 1977-1978. In: Sennelart, Michel (Hrsg.): Michel Foucault. Geschichte der Gouvernementalität I. Sicherheit, Territorium, Bevölkerung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Foucault, Michel (2004b): Vorlesung am Collège de France 1978-1979. In: Sennelart, Michel (Hrsg.): Michel Foucault. Geschichte der Gouvernementalität II. Die Geburt der Biopolitik. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

IMAS-Report (2007): Tuchfühlung mit dem Fortschritt. Online im Internet: <http://www.imas.at/report/2007/14-09.pdf> [Stand: 2007-09-01].

Katschnig-Fasch, Elisabeth (2003): Zur Einleitung. In: Dies. (Hrsg.): Das ganz alltägliche Elend. Begegnungen im Schatten des Neoliberalismus. Wien: Löcker, S. 7-20.

Pongratz, Ludwig (2006): Lebenslanges Lernen. In: Dzierzbicka, Agnieszka/Schirlbauer, Alfred (Hrsg.): Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissensmanagement. Wien: Löcker Verlag, S. 162-171.

Saar, Martin (2007): Foucaults Geschichte der Gouvernementalität im Werkkontext. In: Krasmann, Susanne/Volker, Michael (Hrsg.): Michel Foucaults „Geschichte der Gouvernementalität“ in den Sozialwissenschaften. Internationale Beiträge. Bielefeld: transcript, S. 23-45.

Vorschläge (2005), Vorschläge zur Implementierung einer kohärenten LLL-Strategie in Österreich bis 2010. Erstellt durch eine facheinschlägige ExpertInnengruppe. Endfassung. November 2005. (Manuskript eigene Veröffentlichung) [seit Jänner 2007 in überarb. Form: ExpertInnenpapier (2007): Leitlinien einer kohärenten LLL-Strategie für Österreich bis 2010. In einer ersten Konsultation abgestimmte Vorschläge einer facheinschlägigen ExpertInnengruppe. Endfassung 20. Jänner 2007. Krems. (Manuskript eigene Veröffentlichung) Online im Internet: [http://www.erwachsenenbildung.at/services/publikationen/sonstige/leitlinien\\_III-strategie\\_endversion\\_2007.pdf](http://www.erwachsenenbildung.at/services/publikationen/sonstige/leitlinien_III-strategie_endversion_2007.pdf) [Stand: 2007-10-19].

## Weiterführende Literatur

- Bröckling, Ulrich (2007): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Dzierzbicka, Agnieszka (2006): Vereinbaren statt anordnen. Neoliberale Gouvernamentalität macht Schule. Wien: Löcker.
- Dzierzbicka, Agnieszka/Schirlbauer, Alfred (2006): Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissensmanagement. Wien: Löcker.
- Hindrichs, Ernst (2004): Alphabetisierung. Lesen und Schreiben. In: Dülmen, Richard van/Rauschenbach, Sina (Hrsg.): Macht des Wissens. Die Entstehung der modernen Wissensgesellschaft, Köln/Weimar/Wien: Böhlau, S. 539-561.
- Lanthaler, Werner/Zugmann, Johanna (2002): Die Ich-Akte. Mit neuem Karrieredenken auf Erfolgskurs. Frankfurt am Main: Frankfurter Allgemeine Buch.
- Mittelstraß, Jürgen (2004): Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie. Stuttgart/Weimar: Metzler Verlag.
- Wrana, Daniel (2006): Das Subjekt schreiben. Reflexive Praktiken und Subjektivierung in der Weiterbildung - eine Diskursanalyse. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

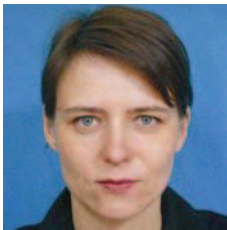


Foto: K. K.

### **Mag.<sup>a</sup> Dr.<sup>in</sup> Agnieszka Dzierzbicka**

Studium der Pädagogik und Fächerkombination aus Politikwissenschaft/Soziologie in Wien. Agnieszka Dzierzbicka forscht, lehrt und arbeitet zu Vertrags- und Vereinbarungskultur, informelle Bildung, Cultural Studies und Gouvernamentalität. Aufsätze zum Thema E-Learning, Berufliche Identität von Jugendlichen, Autonomie und Institutionen sowie Fragen des Selbstmanagements aus gouvernementaler Perspektive. Publikationen: „Vereinbaren statt anordnen. Neoliberale Gouvernamentalität macht Schule“ (2006). Gemeinsam mit Alfred Schirlbauer (2006) herausgegebenes „Pädagogisches Glossar der Gegenwart“ sowie mit Elisabeth Sattler und Richard Kubac (2005) herausgegebener Sammelband: „Bildung riskiert“.

E-Mail: [agnieszka.dzierzbicka\(at\)univie.ac.at](mailto:agnieszka.dzierzbicka(at)univie.ac.at)  
Internet: <http://institut.erz.univie.ac.at/home/fe1/node/29>  
Telefon: +43 (0)1 4277 46735

# **Innovationsverständnis am österreichischen Weiterbildungsmarkt – ausgewählte empirische Befunde**

von Jörg Markowitsch und Günter Hefler, Donau-Universität Krems und  
3s Unternehmensberatung

Günter Hefler und Jörg Markowitsch (2007): Innovationsverständnis am  
österreichischen Weiterbildungsmarkt – ausgewählte empirische Befunde. Online im  
Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/meb07-2.pdf>. ISSN 1993-6818.  
Erscheinungsort: Wien. 40.172 Zeichen. Veröffentlicht Oktober 2007.

Schlagworte: Weiterbildungsmarkt, Innovation, betriebliche Weiterbildung

## ***Abstract***

*Auf Basis ausgewählter Ergebnisse zweier empirischer Erhebungen untersucht der Beitrag Aspekte des Innovationsverständnisses am österreichischen Weiterbildungsmarkt, insbesondere das der Anbieter betrieblicher Weiterbildung. Zu diesem Zweck beschreiben wir zunächst den Markt anhand des Marktvolumens, der Anbieterstruktur sowie der Produktgruppen und zeigen dabei die Segmentierungslinien auf. Das Innovationsverständnis wird anschließend anhand ausgewählter empirischer Befunde diskutiert.*

*Anbieter reflektieren die Möglichkeit von Innovationen kritisch und unterscheiden Innovation von den Praktiken, die der normalen Geschäftstätigkeit inhärent sind, allen voran die Anpassung an KundInnenbedürfnisse und das Marketing. Zugleich legt gerade die Neuetaablierung von Anbietern nahe, dass zumindest über längere Zeiträume hin betrachtet, Innovationen einen wesentlichen Einfluss auf den Weiterbildungsmarkt ausüben.*

# **Innovationsverständnis am österreichischen Weiterbildungsmarkt – ausgewählte empirische Befunde**

von Jörg Markowitsch und Günter Hefler, Donau-Universität Krems und  
3s Unternehmensberatung

## **Einleitung**

Der Zusammenhang zwischen Innovationsaktivität und dem Wachstum von Märkten gilt zumindest unter ÖkonomInnen als Gemeinplatz. Anders verhält es sich mit Innovationen am Weiterbildungsmarkt: Hier besteht weder ein klares Bild davon, was als Innovation zu verstehen ist, noch, wie der Weiterbildungsmarkt überhaupt beschrieben werden kann. Ungeachtet dessen wollen wir uns der Auseinandersetzung mit der Frage stellen, welche Rolle Innovation für die Funktionsweise und die Entwicklung des Weiterbildungsmarktes spielt.

Der vorliegende Artikel versteht sich als erstes Herantasten an diese Fragestellung. Wir wenden uns gleichzeitig beiden Seiten zu – dem Weiterbildungsmarkt und dem Innovationsbegriff. In der Beschreibung des Marktes bauen wir auf unsere bisherigen Arbeiten auf (siehe dazu Markowitsch/Hefler 2005a; 2005b; 2006; 2007). Zum ersten Mal stellen wir Überlegungen zum Innovationsbegriff am Weiterbildungsmarkt an und Forschungsergebnisse dazu vor.

Wir werden zunächst den Weiterbildungsmarkt beschreiben und dabei den gängigen Differenzierungen nach Finanzierungsquellen (siehe dazu z.B. Lassnigg 2000; Markowitsch/Hefler 2006) und Anbietergruppen (siehe dazu z.B. Schneeberger/Petanowitsch 2004; OECD 2003; Hefler/Markowitsch 2005a) folgen. Diese Differenzierungen ergänzen wir um eine kürzlich entwickelte Typologisierung von Produkten am Weiterbildungsmarkt (vgl. Markowitsch/Hefler 2007, S. 88ff.). Hierauf präsentieren wir ausgewählte empirische Befunde zum Innovationsverständnis von AkteurInnen am österreichischen Weiterbildungsmarkt, die im Rahmen einer qualitativen und quantitativen Erhebung im Rahmen eines von der Europäischen Kommission geförderten Leonardo da Vinci Projekts gewonnen wurden.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Nähere Informationen dazu auf: <http://www.trainingineurope.com>

## **Der österreichische Weiterbildungsmarkt**

### ***Der Markt nach Finanzierungsquellen***

Die einfachste, häufigste und wohl auch effektivste Form, den Markt für Weiterbildung zu beschreiben, besteht darin, den Finanzierungsquellen zu folgen. Beantwortet wird die Frage, wie viel spezifische Gruppen bzw. Typen von Nachfragenden für Weiterbildung ausgeben. Die Vorgehensweise ist dabei jener vergleichbar, die bei der Beschreibung des Immobilienmarktes zur Anwendung kommt, wenn der Gesamtmarkt in den von Individuen nachgefragten Wohnungsmarkt und den von Unternehmen nachgefragten Büro- und Betriebsgeländemarkt zerlegt wird.

In Österreich kann das Marktvolumen der Weiterbildung nur grob geschätzt werden. Für eine genaue Berechnung fehlt die herkömmliche Quelle für Marktstudien: eine Erhebung zu den aktuellen Umsatzzahlen der Anbieter. So lässt sich das Volumen des Weiterbildungsmarktes in Österreich nur schätzen, indem die Informationen über die Ausgaben der Nachfragegruppe, der Haushalte, der Betriebe und des Arbeitsmarktservice (AMS) zu einem Gesamtbild verdichtet werden. Für das Jahr 2004 schätzten wir den Weiterbildungsmarkt auf rund 970 Millionen Euro (vgl. Markowitsch/Hefler 2006, S. 13f.). Die Betriebe trugen rund die Hälfte, die Haushalte und das AMS rund je ein Viertel zur Finanzierung bei.

Die Darstellung des Weiterbildungsmarktes nach Finanzierungsquellen bietet nur einen beschränkten Einblick in die Marktstruktur: Weder wird nachvollziehbar, für welche Produkte wie viel ausgegeben wird, noch welche Marktanbieter welchen Anteil an welchen Teilmärkten halten.

### ***Der Markt nach Anbietern***

Während die Nachfrageseite denkbar einfach beschrieben werden kann, sind Aussagen zur Anbieterseite weit komplizierter. Weiterbildungsanbieter werden in keiner offiziellen Statistik angeführt und es existieren lediglich fragmentarische Datenbanken. Eine der größten Datenbanken dieser Art hat das österreichische Arbeitsmarktservice aufzubauen begonnen: Anbieter können auf freiwilliger und kostenfreier Basis Informationen eingeben. Von den 2.500 Einträgen (Stand: Jänner 2007) haben wir etwa 2.100 (ohne selbstständige EinzeltrainerInnen) erfasst, klassifiziert und durch eigene Recherchen ergänzt. Bei den erfassten Trägern handelt es sich mehrheitlich (86%) um Kleinstunternehmen mit weniger als zehn Beschäftigten. Die Zahl der Weiterbildungsanbieter mit mehr als 50 Beschäftigten ist jedoch überschaubar und liegt bei unter 100 (die Standorte der großen Träger wurden mehrfach gezählt). Zugleich sind es gerade diese Träger – Wirtschaftsförderungsinstitut



(WIFI), Berufsförderungsinstitut (BFI), Volkshochschulen (VHS) usf. –, die mehr als ein Drittel aller Weiterbildungsstunden erbringen.

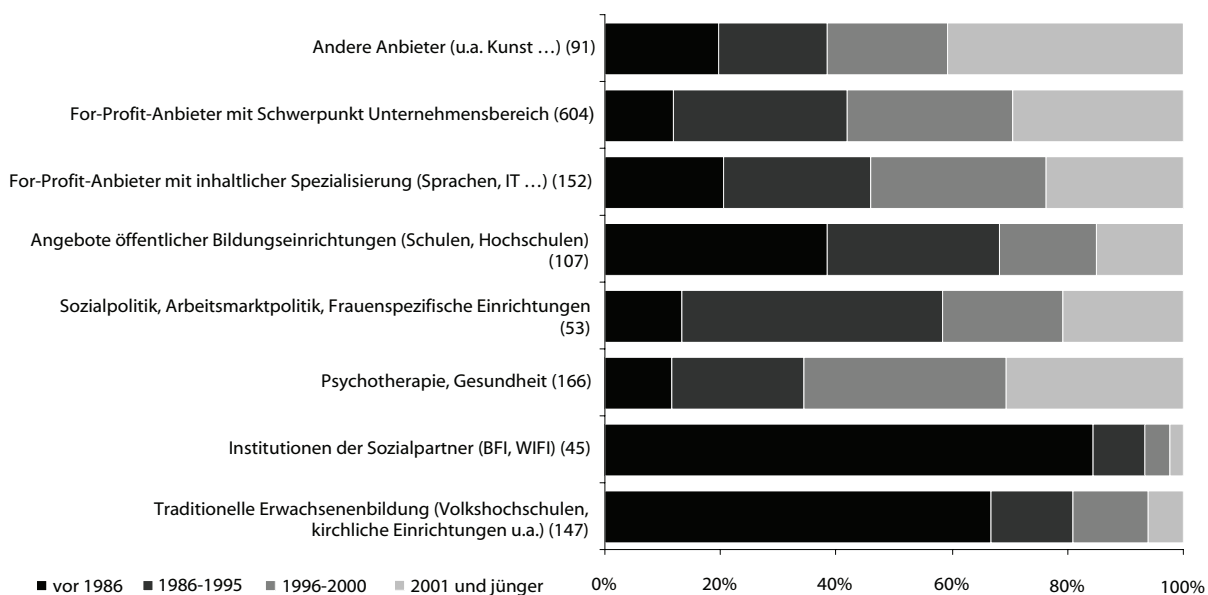
Tabelle 1: Struktur der österreichischen Weiterbildungsanbieter – Grobtypisierung und Anteile am Stundenvolumen Weiterbildung

	Anbieter	Stunden
Private Profit-Anbieter	51%	19%
Traditionelle Erwachsenenbildung (VHS,...)	13%	10%
Schulen, Fachhochschulen, Universitäten	8%	19%
Non-Profit-Anbieter	7%	4%
Anbieter im Bereich Gesundheit, sonstige Anbieter	16%	18%
Sozialpartner (BFI, WIFI)	5%	27%

Quelle: 3s Anbieterdatenbank Österreich (Ausgangsbasis: AMS Weiterbildungsdatenbank), eigene Typisierung/Statistik Austria 2004, eigene Darstellung

Zum Verständnis des Weiterbildungsmarktes ist weniger die Verteilung zu einem Zeitpunkt als die Entwicklung im Zeitverlauf entscheidend. Abbildung 1 zeigt, dass die Gründungsdynamik in einigen Anbietergruppen – allen voran die der an Unternehmen ausgerichteten Anbieter sowie die der Anbieter in den Bereichen Gesundheit und Psychotherapie – besonders hoch ist. Bei den auf Unternehmen spezialisierten Anbietern ist mehr als die Hälfte in den letzten zehn Jahren, ein Viertel in den letzten fünf Jahren in den Markt eingetreten. Daten zu Unternehmensschließungen stehen nicht zur Verfügung, sodass nicht errechnet werden kann, ob und wie groß das Wachstum der Zahl der Marktakteure tatsächlich ist.

Abbildung 1: Gruppen von Weiterbildungsanbietern nach Gründungsjahr (N=1365; Anzahl der vorhandenen Gründungsjahrangebote je Gruppe siehe Rubrikenbeschriftung)



Quelle: 3s, basierend auf der AMS-Weiterbildungsdatenbank

### ***Der Markt nach Produktgruppen bzw. Leistungsprozessen***

Für die Erfassung der Strukturen am Weiterbildungsmarkt reicht eine Beschreibung der Nachfragenden und der Anbieter nicht aus. Ebenso wesentlich ist, welche Produkte am Markt gehandelt werden und wie die Eigenschaften der Produkte die Leistungsprozesse, in denen sie hergestellt werden, bestimmen. So wie sich der Immobilienmarkt anhand der Produkte (Büros, Wohnungen, Einfamilienhäuser, Feriendomizile etc.), anhand deren Exklusivitätsgrad (Luxus- vs. Massensegment) und deren Vermarktungsform (Eigentum vs. Miete) differenzieren lässt, so lässt sich auch der Weiterbildungsmarkt nach seinen Produktgruppen differenzieren.

Dabei können verschiedene Wege der Kategorisierung eingeschlagen werden. Eine gängige Form ist es etwa, nach Themen bzw. Weiterbildungsfeldern (z.B. Fremdsprachen, EDV) oder nach der Form des Lernens (z.B. formale und non-formale Weiterbildung) zu unterscheiden (für weitere Differenzierungsansätze vgl. Markowitsch/Hefler 2007, S.88f.). Alle diese Ansätze vermögen Weiterbildungsangebote zwar sinnvoll zu differenzieren, tragen aber wenig zum Verständnis des Weiterbildungsmarktes bei. Aus diesem Grund haben wir eine Typologisierung von drei Produktgruppen am Weiterbildungsmarkt vorgeschlagen, die unseres Erachtens hilft, die Logik des Weiterbildungsmarktes besser zu verstehen (Markowitsch/Hefler 2007, S. 88ff.):

- Typ 1: „Unterstützung des Wissens-/Fertigkeitserwerbs“ umfasst großteils den alltagsweltlichen Weiterbildungsbegriff, d.h. offene Seminare wie z.B. Sprachkurse oder Einführungen in die Benutzung von Computerprogrammen. Das Weiterbildungsangebot zielt auf den individuellen, definierten Wissens-/Fertigkeitserwerb ab, ist weitgehend standardisierbar und der Vermittlungsprozess ist nicht wesentlich an die Person der Lehrenden bzw. an den/die TrainerIn gebunden. In der Regel nehmen Einzelpersonen (nicht Teams) teil, Großgruppen sind möglich.
- Typ 2: „Unterstützung von (personalen bzw. organisationalen) Entwicklungsprozessen“ bezeichnet Weiterbildungen im betrieblichen Bereich, insbesondere für Führungskräfte wie z.B. Konflikttraining oder Strategieentwicklung. Das Weiterbildungsangebot zielt auf die persönlichkeits- und organisationsbezogenen, reflexiven Lernprozesse von Individuen und Teams ab. Die Lehrenden verstehen sich meist als Coaches oder BeraterInnen. Die Qualität der Lehr- bzw. Beratungsleistung ist eng an ihre Person gebunden und damit weder austauschbar noch standardisierbar. In der Regel werden diese Lernangebote für bestehende Teams angeboten.
- Zum Typ 3 „Transfer exklusiven Wissens/Know-hows“ zählen wir Weiterbildungen zu hoch spezifischen Themen oder neuen Erkenntnissen wie z.B. aufgabenspezifische Einsatzmöglichkeiten von High-end-Werkzeugmaschinen oder spezifische neue Rechtsthemen. Das Bildungsangebot gewährt Zugang zu Wissen, das sonst gar nicht oder nur unter sehr hohem Aufwand verfügbar wäre. Lehrende sind ExpertInnen in ihrem Fach, alle anderen Eigenschaften wie z.B. Vermittlungsmethoden, Gruppengröße sind variabel.

Ein Großteil aller Weiterbildungen lässt sich vergleichsweise genau einem der drei Weiterbildungstypen zuordnen, deren wesentliche Eigenschaften in Tabelle 2 zusammengefasst sind.

Tabelle 2: Prozessorientierte Typisierung von Weiterbildungsprodukten (siehe Hefler/Markowitsch 2007)

Typ 1	Typ 2	Typ 3
Unterstützung des Wissens-/Fertigkeits-erwerbs	Unterstützung personaler/organisationaler Entwicklungsprozesse	Transfer exklusiven Wissens/Know-hows
Beispiele:		
Sprachausbildung, Grundlagen IT, Grundmodule: Verkaufstraining, Grundmodule: Projektmanagement	Persönlichkeitsentwicklung, Konflikttraining, Führungskräfte training	Einsatzmöglichkeiten neuer Produktionstechnologien, neue Forschungsmethoden, spezifische Rechts- oder Steuerthemen
Typische Anbieter:		
traditionelle große Weiterbildungsorganisationen, spezialisierte Anbieter u.a. im Bereich Sprachen, Projektmanagement	EinzeltrainerInnen, kleine Trainings- und Beratungsunternehmen	Hersteller von Investitionsgütern, Beratungsunternehmen, Forschungseinrichtungen

Quelle: eigene Darstellung (vgl. Markowitsch/Hefler 2007, S. 90)

## Aktuelle Trends auf den Weiterbildungsteilmärkten

Zur Beschreibung von Weiterbildungsmärkten und deren Entwicklung muss gleichzeitig die Entwicklung der Nachfrageseite, der Anbieterseite und der angebotenen Produkte erfasst werden. Im Folgenden wollen wir dies für die Teilmärkte: Qualifizierung von Arbeitslosen, individuelle Weiterbildung und betriebliche Weiterbildung kurz unternehmen.

### **Qualifizierung von Arbeitslosen**

Dieser Markt ist gekennzeichnet durch einen zentralen Nachfrager, das Arbeitsmarktservice (AMS), und wenige Anbieter, die den Wissens-/Fertigkeitserwerb vieler Einzelner unterstützen. Typisch für diesen Markt ist, dass die Produktionskosten durch Standardisierung, Optimierung des Vertriebs und Auslastung entscheidend beeinflusst werden können, was sich auch in den aktuellen Entwicklungen widerspiegelt. Die nachgefragten Produkte sind durchwegs dem Typ 1 unserer Produkttypologie zuzuordnen.

Der Markt für die Qualifizierung von Arbeitslosen ist in Österreich seit Jahren durch eine steigende Nachfrage aufgrund steigender Ausgaben des AMS gekennzeichnet. Im Jahr 2006

waren die Ausgaben für die Weiterbildung von Arbeitslosen um 60% höher als im Jahr 2003, seit 1996 haben sich die Ausgaben für Schulungsmaßnahmen vervielfacht.

Während die Gesamtausgaben gestiegen sind, sind die Ausgaben pro TeilnehmerIn in den vergangenen Jahren gesunken. Dies hängt zum einen damit zusammen, dass vermehrt kürzere Weiterbildungen angeboten werden, zum anderen damit, dass die Preise für Angebote gesunken sind. Viele etablierte Einrichtungen haben auf diese Weise Umsätze, die sie bislang mit dem Arbeitsmarktservice erzielt haben, an neu gegründete Organisationen verloren.

„Newcomer“ im Bereich der Qualifizierung von Arbeitslosen, die nahezu ausschließlich im Auftrag des AMS tätig sind, werden zum Teil als Innovatoren gesehen, setzten aber häufig auf eine Niedrigpreisstrategie und verschwanden oft binnen weniger Ausschreibungsperioden wieder vom Markt. Die harte Konkurrenzsituation hat zudem zu einer Abwärtsspirale bei den Entgelten der häufig selbstständigen TrainerInnen geführt.

### ***Individuelle Weiterbildung***

Dieses in unserer traditionellen Vorstellung vom Weiterbildungsmarkt wohl vertrauteste Segment ist ebenfalls gekennzeichnet durch wenige (dominante) Anbieter, jedoch viele Nachfragende die vor allem Angebote des Typs 1 nachfragen. Es ist schwierig zu sagen, ob dieses durch die privaten Haushalte finanzierte Segment in den vergangenen Jahren gewachsen ist. Diverse Marktforschungsberichte zeichnen diesbezüglich ein widersprüchliches Bild. Eine der verlässlichsten offiziellen Quellen hierzu, die Konsumerhebung, legt jedoch die Vermutung für ein solches Wachstum nahe. Die Ausgaben für berufsbezogene Weiterbildung sind demnach in den Jahren 1999/2000 bis 2004/2005 (inflationsunbereinigt) um 29% gestiegen (siehe Tabelle 3), zugleich erschweren die Zeitreihenbrüche bei den Weiterbildungsausgaben insgesamt (insbesondere bei Freizeitkursen) die Interpretation.

Tabelle 3: Weiterbildungsausgaben der privaten Haushalte in den Jahren 1999/2000 und 2004/2005 sowie prozentuelle Veränderung

	1999/2000 (in Mio. €)	2004/2005 (in Mio. €)	Veränderung in %
Kurse für unmittelbare Berufsausbildung	€94.1	€121.4	+29%
Sonstige Bildungskurse (nicht: Freizeitkurse)	€30.7	€86.2	+181%
Freizeitkurse (z.B. Sport, Musik)	€329.6	€119.8	-64%
erfasste Ausgaben gesamt	€454.4	€327.5	-28%

Quelle: Statistik Austria 2001 und 2006, eigene Berechnungen

### ***Betriebliche Weiterbildung***

Der Markt für betriebliche Weiterbildung ist durch viele Anbieter und viele Nachfragende gekennzeichnet, die neben Produkten des Typs 1 im selben Ausmaß auch Produkte des Typs 2 (Unterstützung personaler/organisationaler Entwicklungsprozesse) und Typs 3 (Transfer exklusiven Wissens/Know-hows) nachfragen. Auch für dieses Segment ist schwer zu beurteilen, ob die Gesamtausgaben der Betriebe gestiegen sind. Die Werte der dritten Erhebung zur betrieblichen Weiterbildung (CVTSIII, Bezugsjahr 2005) werden jedoch in absehbarer Zeit „Licht ins Dunkel“ bringen. In Deutschland, für das die Erhebungsergebnisse bereits vorliegen, ist ein Rückgang sowohl in der Teilnahme als auch bei den Kosten gegenüber der letzten Erhebung für das Jahr 1999 zu verzeichnen (siehe Schmidt 2007).

Vermutungen zur Marktentwicklung in diesem Segment können auf Grundlage einer Erhebung zu Anbietern betrieblicher Weiterbildung (siehe Markowitsch/Hefler 2005b) dennoch angestellt werden: Zu Beginn des Jahres 2005 gab die Mehrheit (77%) der befragten Anbieter an, die Nachfrage nach von ihnen angebotenen Leistungen würde im kommenden Jahr – trotz der zu diesem Zeitpunkt noch eingetrübten Konjunkturlage – steigen (vgl. Markowitsch/Hefler 2005b, S. 86). Diese optimistische Sicht ist insofern bemerkenswert, als zum einen bei einer ähnlichen Erhebung in Deutschland die Anbieter weit pessimistischer in die Zukunft blickten (siehe Graf 2004) und zum anderen das Jahr davor rückblickend eher negativ eingeschätzt wurde. 79% der RespondentInnen stimmten der Aussage „die Betriebe haben ihr Weiterbildungsbudget in den letzten beiden Jahren gekürzt“ vollständig bzw. weitgehend zu (Markowitsch/Hefler 2005b, S. 87). Ferner

bestätigten die Befragten im Rahmen dieser Erhebung das bereits in der Analyse der Anbieterstruktur erörterte Wachstum der auf Betriebe spezialisierten Anbieter (vgl. Markowitsch/Hefler 2005b, S. 88). Es kann daher angenommen werden, dass einer Stagnation oder eventuell sogar einem Rückgang der Nachfrage eine erhöhte Konkurrenz auf der Anbieterseite gegenübersteht. Jedenfalls berichten die Befragten auch von steigenden Aufwänden für die Akquisition und von häufiger notwendigen unbezahlten Nebenleistungen (vgl. Markowitsch/Hefler 2005b, S. 88).

## **Innovationsverständnis am Weiterbildungsmarkt**

Welche Rolle spielen nun Innovationen beim Markteintritt neuer Anbieter? Können Innovationen die Nachfrage am Markt steigern? Oder sind sie ausschließlich Mittel zum Zweck in einem Verdrängungswettbewerb?

Bevor wir auf diese Fragen eingehen, wollen wir das Innovationsverständnis der Marktteilnehmer aus Sicht der Anbieter untersuchen. Hierfür greifen wir auf ausgewählte Ergebnisse zweier qualitativer und quantitativer Erhebungen zu Anbietern betrieblicher Weiterbildung zurück, die im Rahmen des von der Europäischen Kommission geförderten Leonardo da Vinci Projekts „CVTS2 revisited“ durchgeführt wurden.

Im Rahmen des Projekts wurden in den sieben Partnerländern (A, GER, CZ, DK, FR, IT, LIT) je zehn VertreterInnen von Weiterbildungsanbietern in explorativen, leitfadengestützten Face-to-Face-Interviews befragt. Neben Fragen der Zusammenarbeit zwischen Anbietern und betrieblichen AkteurInnen standen insbesondere auch die Fragen, was unter Innovation verstanden und welche Beispiele für Innovationen in der Weiterbildung gegeben werden, im Zentrum der Interviews. Die Auswahl der Institutionen erfolgte dabei in Abstimmung mit ihrer relativen Bedeutung als Anbieter betrieblicher Weiterbildung.<sup>2</sup>

Des Weiteren wurden im Rahmen des Projekts Weiterbildungsanbieter, die zumindest teilweise auch im Auftrag von Betrieben tätig sind, schriftlich befragt. Insgesamt wurden in den sieben Partnerländern 253 Antworten gesammelt, davon 26 in Österreich (vgl. Käßlinger et al. 2006, S. 5f.). In Österreich wurden in einer zweiten Befragungswelle weitere 43 Antworten gesammelt. Beide Befragungswellen wurden mit einem Online-Fragebogen realisiert: (gesamt: N=69; Zahl der angeschriebenen Weiterbildungsanbieter: 625 (siehe Gurtner-Reinthalder 2006)).

---

<sup>2</sup> Nähere Informationen zum Projekt auf: <http://www.trainingineurope.com>. Für Details der Erhebung und zum Interviewleitfaden vgl. Käßlinger et al. (2006), S. 5f.; für nähere Informationen zu den interviewten Weiterbildungsanbietern sowie zur Gesamtdarstellung der österreichischen Interviews siehe Hefler (2006).

Es konnte festgestellt werden, dass die Auffassung, was unter Innovation zu verstehen ist, nicht nur von dem Marktsegment abhängt, in dem ein Anbieter tätig ist, sondern von Anbieter zu Anbieter variiert. Auch international zeigten sich erhebliche Unterschiede in der Akzentuierung des Innovationsbegriffes (siehe Käßpplinger et al. 2006). Quantitative Erhebungen, auf die sich diese Schlussfolgerungen stützen, sind generell sehr vorsichtig zu interpretieren, da sie stärker den Entwicklungsstand der Befragten widerspiegeln, als dass sie Hinweise auf ein etabliertes Innovationsverständnis bieten. Bei der Auswertung einer offenen Frage zu diesem Thema wurde zumindest die Breite des Verständnisses von Innovationen deutlich. Die genannten Beispiele reichen von spezifischen Themen, neuen Vermittlungsmethoden und Instrumenten über neue Formen der Organisation und des Networkings hin zu neuen Finanzierungsquellen und öffentlichen Regelungen. Alleine im österreichischen Teil der Erhebung wurden über 40 verschiedene Beispiele für Innovationen genannt, von denen hier nur ein kleiner Auszug wiedergegeben werden kann: Kombiangebote verschiedener Themen (z.B. EDV + Fremdsprachen), Follow-up Veranstaltung mit Ergebnismessung, Intensivierung des arbeitsplatznahen Lernens, Projektkonzepte von der Bedarfserhebung zu einer strategischen Weiterbildungsplanung mit integriertem Bildungscontrolling, Einsatz von systemischer Aufstellung in Familienunternehmen, ganzheitliche Konzepte mit Transfer-Coachings, optimierter eLearning-Einsatz, intergeneratives Wissensmanagement, Kombination von SAP-Anwenderschulung mit interaktiver Anwender-Dokumentation im Intranet, kontinuierliche Teamcoachingprojekte, Organisationsanalysen mittels Filmprojekten, Performanceanalysen in Kombination mit Trainingsmaßnahmen und Einzelcoaching, Ö-Norm Zertifizierung für OrganisationsberaterInnen/-trainerInnen im Gesundheitswesen (ONR 40000), Unternehmenstheater, Umsetzung einer Diversity Score Card, Verbesserung des Transfers in den Arbeitsalltag, VOIP Unterricht.

Die im Folgenden interpretierten Ausschnitte sind einer qualitativen Erhebung des oben genannten Projektes entnommen, d.h. leitfadengestützten persönlichen Interviews, die mit ExpertInnen von mehrheitlich privaten Profit-Anbietern geführt wurden, die Produkte aller drei Typen am Markt betrieblicher und individueller Weiterbildung anbieten.

### ***Anpassungen an Kundenbedürfnisse und Innovation***

Eine erste, besonders interessante Abgrenzung von Innovation wurde in Hinblick auf die Anpassung an Kundenbedürfnisse, Marktgegebenheiten bzw. technologische Anforderungen gesehen. Die maßgeschneiderte Anpassung der Angebote an individuelle Kundenbedürfnisse ist demnach nicht als Innovation, sondern als Grundkalkül betrieblicher Weiterbildungsanbieter zu sehen. Es besteht offensichtlich eine breite Palette an Inhalten und Methoden betrieblicher Weiterbildungsarbeit, die sich nur sehr langsam weiterentwickelt und differenziert: Diese Form der Weiterentwicklung – z.B. die



Neukonzeption von Rollenspielen oder die Verfeinerung von Beratungsstrukturen – wird kaum als Innovation wahrgenommen. Die „kreative Anpassung“ eines gegebenen Instrumentariums und die ständige Verbesserung der verwendeten Designs und der eingesetzten Lehrmittel seien selbstverständlicher Bestandteil der Qualitätsentwicklung und nicht ein Fall von Innovation.

Kern dieser Anpassung ist die Zusammenstellung neuer Angebote aus dem bestehenden „Schatz“ an Inhalten und Methoden, um die Ziele des Unternehmenskunden zu erreichen.

*„Trinken Sie manchmal Kaffee? Geben Sie einen Zucker hinein? Was sind die chemischen Bestandteile von Zucker? Ich hab’ sie auswendig lernen müssen. Kohlenstoff, Wasserstoff und Sauerstoff. Können Sie mir jetzt sagen, welches Element den Zucker süß macht? Ja, nur die Kombination macht es aus, aber nur die richtige Kombination, in der richtigen Differenzierung. Also Innovation entsteht schon durch die richtige Differenzierung in der Kombination.“ (Anbieter Profit 3)*

### **Marketinganforderungen und Innovation**

Eine besondere Gefahr wird darin gesehen, Innovation mit Notwendigkeiten des Bildungsmarketings zu verwechseln, die zu einer regelmäßigen Neubenennung von traditionellen Inhalten und Werkzeugen führen, die selbst zum Teil eine jahrzehntelange Tradition haben und in ihrer Wirksamkeit und in ihren Einsatzmöglichkeiten seit langem bekannt sind. Als Beispiel wird mehrfach auf die Mode der „Unternehmensaufstellung“ Bezug genommen, die lange bekannte Verfahren aus dem Bereich des Psychodramas und der systemischen Familientherapie im Unternehmenskontext unter neuem Namen einsetzt: BeraterInnen hätten vergleichbare Methoden bereits lange Zeit vor deren Neubezeichnung verwendet. Allgemein bestünde die Gefahr, „alte[n] Wein in neuen Schläuchen“ (Anbieter Profit 3) anzubieten und so das Vertrauen der UnternehmenskundInnen zu verlieren.

*„Für mich ist die Frage, ob die Form Training jetzt nicht per se [konservativ ist] – egal ob die Inhalte jetzt das ABC, altbacken oder ganz was einzigartig Neues sind – Ich erlebe schon, dass von den Inhalten Innovationen, neuen Trends, neue Modeworte – keine Ahnung, was sich dahinter verbirgt – [...] dass da ‚unter copyright‘ alles mögliche Neue auf den Markt gesetzt wird, dass es aber sehr konservativ ist, was die Form betrifft, nämlich das Training – manchmal sind es drei Tage, manchmal ein Tag, wie auch immer. Der Vorteil von Trainings ist, da kann sich jeder etwas darunter vorstellen – 12 Leut’ sitzen halt zwei Tage zusammen und lernen halt irgendetwas. Unter irgendwelchen Bildungsarchitekturen oder action-learning Konzepten ... das ist jedenfalls als Produkt schwer zu verkaufen – oder vielleicht ist es auch nur eine Marketingfrage. Für mich ist die Frage: Kann man Weiterbildung als Training durch neue Inhalte überhaupt noch dynamisieren?“ (Anbieter Profit 5)*

Der Interviewausschnitt macht nicht nur deutlich, dass sich häufig nur der Inhalt, nicht aber die Form ändert, sondern auch, dass es sehr schwierig sein kann, wirklich Neues zu verkaufen. Es gibt also auch einen entsprechend ambivalenten Zugang zu Innovation am

Markt: Zum einen sind Innovationen dazu da, um den Verkauf anzukurbeln, zum anderen verkaufen sich gerade Innovationen oft schwer. Nachdem die Nachfrage nach Neuem aber durchaus gegeben ist, wird vieles, was die Anbieter selbst keineswegs als Innovation begreifen, als neu ausgeschrieben, wie folgend erläutert:

*„Die Sehnsucht nach Neuem ist ja da. Alle wollen was ‚Neues‘. Ich kann mich erinnern an eine Ausschreibung, da stand ‚Wir sind offen für innovative Zugänge‘. Aber das reduziert sich häufig auf mal Outdoor, mal Malen gehen, Action Painting oder so witzige Sachen. Das ist mal was anders. Weil ja auch die PE-Abteilungen damit konfrontiert sind, ‚Wie verkaufen wir das intern‘, das muss irgendwie erlebnisorientiert abgehen, damit die Leute auch hinkommen. [...]‘ Die Bildung ist über weite Strecken konsumorientiert. Die Mitarbeiter blättern das Bildungsprogramm 2006 durch und sagen: ‚Aber 2005 war schöner‘. [...] Sie blättern durch und schauen nach, wo steht überall ‚neu‘ dabei und das schauen sie sich halt an.“ (Anbieter Profit 1)*

### ***Invention, Innovation und Umsetzung***

Innovation im Bereich der betrieblichen Weiterbildung bedeutet für Anbieter vor allem die praktische Umsetzung der Entwicklungsanliegen des Unternehmenskunden in ein Weiterbildungs- und Personalentwicklungsprojekt. Nicht die einzelnen Elemente (z.B. Seminarinhalte) bzw. deren Anpassung sind neu, sondern wie durch die Neukombination von bestehenden Leistungsbestandteilen für den Kunden eine neue Problemlösung entwickelt wird:

*„Sagen Sie mir irgendeine Innovation im Bereich der Weiterbildung in den letzten 15 Jahren! Im Trainingsbereich, sagen Sie mir irgendeine ... Solution Sales? Unternehmensaufstellen? [...] Wir können lange reden, wir kommen schwer auf eine richtige Innovation. Dass in der Kombination die Innovation liegt, gebe ich ja gerne zu.“ (Anbieter Profit 3)*

Den PraktikerInnen ist vollauf bewusst, dass die Erfindung oder Neuentwicklung – die Invention in der klassischen „schumpeterschen“ Diktion – noch keine Innovation ausmacht. Erst die Verbindung mit einer hinreichend starken Nachfrage – samt der Verdrängung konkurrenzierender Angebote – kreiert die Innovation. Neuen Wissensangeboten fehlt häufig die Breite der Nachfrage, um als Innovation überhaupt eine Rolle zu spielen.

*„Wir können auch das Rad nicht neu erfinden. Es ist immer so eine Frage: Was sind Innovationen? Und es ist eine Frage, welche Innovationen sind zwar da, aber werden nicht unbedingt ein neuer Verkaufstrend. Als zum Beispiel, ein Trend der letzten Jahre – Wissensmanagement, was meines Erachtens etwas sehr Wichtiges ist, ist nicht etwas, was wir oft geschult haben oder auch nicht oft schulen werden. Weil es hier in einem Unternehmen zwei Verantwortliche gibt, aber das ist kein Markt. Deshalb ist das schwierig zu sagen, das ist ein neues Thema, aber nur weil es ein neues Thema ist, ist das noch lange kein neuer Trend in unseren Angeboten. Und deshalb ist das Thema Innovation ein sehr Schwieriges. [...] Es gibt schon wahnsinnig viel am Markt und ich habe den Eindruck, in der heutigen Zeit etwas Neues zu finden, was dann aber auch Sinn macht, was nicht nur um des Neuen willen propagiert wird, ist wahnsinnig schwierig.“ (Anbieter Sozialpartner 1)*

Gerade dort, wo das Potenzial eines neuen Weiterbildungsangebots die intensive Einbeziehung der Organisation des Auftraggebers voraussetzt, stößt ihre praktische Umsetzung an Grenzen. Sobald der vergleichsweise konservative Rahmen von klassischen Weiterbildungsangeboten überschritten wird, muss der Weiterbildungsanbieter auch die Voraussetzungen für das alternative Angebot herstellen können – eine oft nicht zu lösende Aufgabe, wie das folgende Beispiel illustriert:

*„Eine Schwierigkeit ist, dass die innovativen Strukturen, von der Lernarchitektur her, anspruchsvoll sind für die Organisation. Das macht sich auf dem Papier nett - wenn z.B. die Führungskräfte etwas dazu lernen [sollen] – aber [es] funktioniert in der Regel nicht. Das passt nicht in die Logik, das passt nicht in den Terminkalender, das muss ich neben meiner normalen Tätigkeiten tun [...] Wir haben eine Führungskräfteentwicklung mit einer großen Bank gemacht. International, englischsprachig, mit den Töchtern gemeinsam, auf Wunsch des Vorstands, Vernetzung und Austausch, auch von uns empfohlen, um einen Dialog mit allen Führungsebenen zu haben. Und dann passiert halt das, dass sich beim Kick-Off der Vorstand entschuldigt. Das ist natürlich ein Todesstoß [für so ein Projekt] und der Vorstand wollte das, formal hat er gesagt, ich will das haben, - und ich glaube das sogar – aber dass der Vorstand dann eine Rolle haben müsste, dass es eine Wirkung hat, wenn er nicht dort ist, [bleibt unberücksichtigt]. Da geht es um die Aufwertung des High-Potential-Programms und dann kommt der Vorstand nicht. [...] Das wirft das Projekt zurück, da hätten sie bei der Trainingsmaßnahme dann Kopf-Stehen können. [...] Wenn der Trainer sagt, ‚Kontakt ist wichtig‘, dann bedeutet das nichts, wenn es in der Institution nicht gelebt wird. [...] Im Gegenteil: Es kommt zu einer Umwertung: Sich rar zu machen ist wichtig, wer das darf, einfach nicht zu kommen, hat Status. Und das kultiviert die nächste Führungsebene natürlich auch.“ (Anbieter Profit 1)*

Die ExpertInnen vertreten mehrheitlich die Sicht, dass Innovationen durch den Druck der Anbieter entstehen, die Kunden in neue Ansätze einzubinden. Die Invention geht in dieser Sicht von den Anbietern aus – sie entwerfen neue Designs und Einsatzmöglichkeiten, sie liefern das Know-how und integrieren neue Wissensangebote in ihre Arbeit. Mit der Akzeptanz des Angebots steht und fällt der Anspruch, tatsächlich von einer Innovation sprechen zu können:

*„Die Innovation kommt vom überwiegenden Teil vom Angebot, von der Angebotsseite her und nicht von der Nachfrage, bei uns ist es zumindest so. Und innovativ oder Innovation, ist erst dann Innovation wenn sie realisiert wird, das heißt, wenn jemand das Produkt übernimmt, kauft oder geschenkt bekommt, jedenfalls anwendet.“ (Anbieter Profit 4)*

Innovation in der betrieblichen Weiterbildung, die weniger im „neuen Seminar“, als in der neuen Gesamtkonzeption von Weiterbildung liegt, nimmt also auch die Unternehmen und ihre MitarbeiterInnen – einschließlich der Führungsebene – stärker „in die Pflicht“. Diese starke Akzentuierung der Umsetzung als wesentlicher Bestandteil von Innovation deckt sich im Übrigen auch mit Ergebnissen der Fragebogenerhebung. Auf die Frage nach den wichtigsten Themen im Bereich der Innovation in der Weiterbildung wurden die Sicherung

des Wissenstransfers hin zum Arbeitsplatz und die Messung des Ergebnisses von Weiterbildungsprozessen genannt.

## **Zusammenfassung und Schlussfolgerungen**

In unserem Beitrag konnten wir die Fragen zum Innovationsverständnis am Weiterbildungsmarkt und zur Bedeutung von Innovationen für ein Wachstum der Weiterbildungsnachfrage stärker differenzieren, aber nicht ausführlich beantworten.

Jede Auseinandersetzung mit dem Innovationsverständnis am Weiterbildungsmarkt muss berücksichtigen, dass kreative Adaption und die Nutzung des „Labels“ innovativ zum Kern der Geschäftstätigkeit am Weiterbildungsmarkt gehören. Reservierte Einschätzungen von PraktikerInnen im Feld gegenüber dem Innovationsbegriff spiegeln diesen Sachverhalt wider. Werden kurze Beobachtungszeiträume angelegt, dann sind Innovationen am Weiterbildungsmarkt seltene Ereignisse: In der Regel bestehen die Konzepte und Instrumente, neue Angebote zu machen, lange Zeit, bevor ihre Umsetzung in ein breit angenommenes Weiterbildungsangebot gelingt.

Zugleich existieren deutliche Hinweise darauf, dass Innovationen für die Gesamtentwicklung am Weiterbildungsmarkt eine größere Rolle spielen, als dies aus den Stellungnahmen der ExpertInnen zu entnehmen wäre. Zentraler Indikator ist die große Zahl von neu etablierten Unternehmen am Weiterbildungsmarkt, die nicht nur bestehende Anbieter verdrängen, sondern insbesondere über Spezialisierung und neue Geschäftsmodelle tatsächlich neue Marktsegmente erschließen. Unleugbar wird die innovationsgetriebene Wachstumsdynamik insbesondere dann, wenn längere, mehrere Jahrzehnte überspannende Zeiträume betrachtet werden. Die breite Etablierung von klassischen Angeboten der Führungskräftebildung in den 1980er-Jahren oder die Etablierung von Ausbildungsangeboten im Bereich von Gesundheit, Psychotherapie und Coaching oder die der postgradualen Weiterbildungsangebote in den 1990er-Jahren sind dafür offensichtliche Beispiele. Ein guter Teil dieses Neuentstehens von Teilmärkten dürfte bislang der Forschung noch vollkommen entgangen sein: Ein Beispiel dafür ist der Gesamtbereich der Schulungsangebote von Herstellern von Investitionsgütern, der wohl zu Unrecht als bloße „Anpassungsqualifizierung“ abgetan wird.

Die Forschung steht hier – wie bei Fragen des Weiterbildungsmarktes insgesamt – erst am Beginn. Neue Antworten zu finden, setzt voraus, dass nicht nur eine empirische Grundlage für die langfristige Beobachtung des Weiterbildungsmarktes geschaffen wird, sondern dass

insbesondere neue Konzepte entwickelt werden, um den Markt und Innovationen in der Weiterbildung zu analysieren.

## Literaturverzeichnis

### Verwendete Literatur

Käpplinger, Bernd et al. (2006): Synthesis Report – How do providers co-operate with enterprises and what is important for this co-operation? – Enterprise-provided continuing vocational training from the perspective of providers. Working Paper provided in the Leonardo da Vinci Project “CVTS revisited”. Bonn. Online im Internet (im Erscheinen): <http://www.trainingineurope.com>

Markowitsch, Jörg/Hefler, Günter (2005b): Der Markt betrieblicher Weiterbildung 2004-2006 – Flauten, Brisen, Ströme. In: Markowitsch, Jörg/Strobl, Peter (Hrsg.) (2005): Betriebliche Weiterbildung in Österreich – Konzepte, Anbieter, Trends. Wien, S. 49-70. Online im Internet (im Erscheinen): <http://www.trainingineurope.com>

Markowitsch, Jörg/Hefler, Günther (2006): „(K)Ein Markt, Viele Märkte? Zur Marktsituation und Professionalisierung der Weiterbildung in Österreich.“ In: Zwischen Lifelong Learning, Qualitätsdebatte und Werkvertrag – Beiträge im Anschluss an die Fachtagung „Kompetenzen, Berufsfelder und Arbeitsbedingungen von TrainerInnen“ am 5.10.2005 in Wien. Wien: Hofstätter. Online im Internet <http://www.trainingineurope.com/mmedia/2007.05.23/1179919062.pdf> [Stand: 2007-10-16].

Markowitsch, Jörg/Hefler, Günther (2007): „Zur Logik der Segmentierung des österreichischen Weiterbildungsmarkts.“ Wirtschaftspolitische Blätter 1/2007, S. 87-102.

### Weiterführende Literatur

Graf, Jürgen (2004): Weiterbildungsszene Deutschland 2004 – Studie über den deutschen Weiterbildungsmarkt. Bonn.

Gurtner-Reinthal, Saya (2006): Hintergrundbericht zu – Befragung zur betrieblichen Weiterbildung aus der Sicht der Weiterbildungsanbieter. Nicht veröffentlichter Hintergrundbericht zum österreichischen Beitrag zum wp 8 des Leonardo da Vinci Project “CVTS revisited”.

Hefler, Günter (2006): Offering Training for Enterprises – Austrian Providers’ Views. Working paper. In: Käpplinger, Bernd et al. (2006): Synthesis Report – How do providers co-operate with enterprises and what is important for this co-operation? – Enterprise-provided continuing vocational training from the perspective of providers. Working Paper provided in the Leonardo da Vinci Project “CVTS revisited”. Bonn, S. 33-64. Online im Internet (im Erscheinen): <http://www.trainingineurope.com>

Hefler, Günter/Markowitsch, Jörg (2007): Do Training Prices Matter? – Analysing the influence of national training markets on the training performance of enterprises in seven European countries. Working Paper within the Leonardo da Vinci Project “CVTS revisited”.

Lassnigg, Lorenz (2000): „Lifelong Learning“: Österreich im Kontext internationaler Strategien und Forschungen. Wien.

Markowitsch, Jörg/Hefler, Günter (2003): Ergebnisse und Analysen der 2. Europäischen Erhebung zur betrieblichen Weiterbildung (CVTS II). In: Materialien zur Erwachsenenbildung 1/2003. Hrsg. vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. Wien.

Markowitsch, Jörg/Hefler, Günter (2005a): Betriebliche Weiterbildung in Österreich und Europa. In: Markowitsch, Jörg/Strobl, Peter (Hrsg.) (2005): Betriebliche Weiterbildung in Österreich – Konzepte, Anbieter, Trends. Wien, S. 49-70. Online im Internet: [http://3s.co.at/pdf/3slab\\_artikel/Artikel\\_WeiterbildungEuropa\\_Markowitsch\\_Hefler.pdf](http://3s.co.at/pdf/3slab_artikel/Artikel_WeiterbildungEuropa_Markowitsch_Hefler.pdf) [Stand: 2007-10-19].

OECD (2003): Adult Learning in Austria. Country Background Report of the OECD Thematic Review on Adult Learning.

Schmidt, Daniel (2007): Berufliche Weiterbildung in Unternehmen 2005 – Methodik und erste Ergebnisse. In: Wirtschaft und Statistik 7/2007, S. 699-711.

Schneeberger, Arthur/Petanowitsch, Alexander (2004): Continuing Vocational Education and Training. Online im Internet: <http://www.ibw.at/html/infos/oebild/pdf/Theme%205%20DE.pdf> [Stand: 2007-10-16].

Statistik Austria (2001): Verbrauchsausgaben 1999/2000 – Hauptergebnisse der Konsumerhebung. Wien

Statistik Austria (2003): Betriebliche Weiterbildung 1999. Wien.

Statistik Austria (2004): Lebenslanges Lernen – Ergebnisse des Mikrozensus Juni 2003. Wien (= LLL 2003).

Statistik Austria (2006): Verbrauchsausgaben 2004/2005 – Hauptergebnisse der Konsumerhebung. Wien.

### **Weiterführende Links**

Training in Europe (im Erscheinen): <http://www.trainingineurope.com>



Foto: K. K.

#### **Dipl.-Ing. Dr. Jörg Markowitsch**

Jörg Markowitsch ist geschäftsführender Gesellschafter der 3s Unternehmensberatung GmbH sowie Leiter des Fachbereichs „Betriebliche Weiterbildung und Kompetenzentwicklung“ des Departments für Weiterbildungsforschung und Bildungsmanagement der Donau-Universität Krems. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen derzeit in der Kompetenz- und Qualifikationsforschung, in der Begleitung und Entwicklung des Europäischen Qualifikationsrahmens bzw. des Nationalen Qualifikationsrahmens für Österreich sowie in der international vergleichenden Weiterbildungsforschung (Schwerpunkt betriebliche Weiterbildung).

E-Mail: [markowitsch\(at\)3s.co.at](mailto:markowitsch(at)3s.co.at)

Internet: [http:// www.3s.co.at](http://www.3s.co.at)

Telefon: +43 (0)1 585 09 15-15



Foto: K. K.

#### **Mag. Günter Hefler**

Günter Hefler ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Fachbereich „Betriebliche Weiterbildung und Kompetenzentwicklung“ des Departments für Weiterbildungsforschung und Bildungsmanagement der Donau-Universität Krems sowie Projektleiter im 3s research laboratory. Aktuelle Arbeitsschwerpunkte liegen im Bereich der betrieblichen Weiterbildungsforschung, insbesondere in international vergleichender Perspektive, in der Evaluation der öffentlichen Förderung von Lebenslangem Lernen, der gendersensiblen Didaktik sowie in der Erforschung von Lern-, Wachstums- und Kompetenzaufbauprozessen von Erwachsenen (insbes. mit Bezug auf Ansätze aus dem psychotherapeutischen Feld).

E-Mail: [guenter.hefler\(at\)donau-uni.ac.at](mailto:guenter.hefler(at)donau-uni.ac.at)

Internet: <http://www.donau-uni.ac.at/de/universitaet/whois/09810/index.php>

Telefon: +43 (0)2732 893-2511

# Lebenslanges Lernen – emanzipatorische Potenziale veränderter Lernkulturen

von Regina Mikula, Universität Graz

Regina Mikula (2007): Lebenslanges Lernen – emanzipatorische Potenziale  
veränderter Lernkulturen. Online im Internet:

<http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/meb07-2.pdf>. ISSN 1993-6818. Erscheinungsort:  
Wien. 25.831 Zeichen. Veröffentlicht Oktober 2007.

Schlagworte: Gesellschaftlicher Wandel, Lebenslanges Lernen, veränderte  
Lernkulturen

## **Abstract**

*Die raschen Entwicklungen in unserer Gesellschaft, die Veränderungen im Informations- und Technologiebereich und schließlich die Veränderungen in der gesamten Lebens- und Arbeitswelt stellen hohe Anforderungen an die Erwachsenenbildung, die mit dem Schlagwort Lebenslanges Lernen eng verbunden sind. Bezugnehmend auf die von einer ExpertInnengruppe vorgeschlagenen Leitlinie, die Lernenden in den Mittelpunkt zu stellen, stellt sich die Frage, wie ausgewählte, explizite Merkmale einer veränderten Lernkultur – die sich auf selbstorganisiertes, reflexives Lernhandeln gründet und die subjektiv biografische Eigenaktivität der Lernenden berücksichtigt – zum Lebenslangen Lernen beitragen (können). Diese Frage inhaltlich präzisierend, werden zuerst kritische Gedanken zum Lebenslangen Lernen formuliert, anschließend gesellschaftliche Entwicklungen und die reflexive Modernisierung als Hintergrund für Veränderungen in der Erwachsenenbildung im Sinne der LLL-Strategien skizziert. Im Zusammenhang mit der veränderten Lernkultur wird der Begriff „Lernkultur“ kurz geklärt und werden ausgewählte, für den Bereich der Erwachsenenbildung zentrale Merkmale dieser Lernkultur gelistet. Abschließend werden einige Schlussfolgerungen für die Etablierung einer veränderten Lernkultur in der Praxis skizziert.*



# Lebenslanges Lernen – emanzipatorische Potenziale veränderter Lernkulturen

von Regina Mikula, Universität Graz

Die Thematik des Lebenslangen Lernens hat in den letzten zehn Jahren in unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen wie auch in den Diskursen der Erwachsenenbildung zunehmend an Bedeutung gewonnen. Dies zeigen u.a. die zahlreichen Veranstaltungen und die stark steigende Anzahl wissenschaftlicher Publikationen zu diesem Thema. Mittlerweile ist Lebenslanges Lernen (LLL) nicht nur Gegenstand der Bildungspolitik (z.B. Memorandum on Lifelong Learning), sondern auch für die Wirtschaft und die Sozial- und Geisteswissenschaften von Interesse.

Lebenslanges Lernen bedeutet für die/den Einzelne/n, dass der Erwerb von Bildung oder Qualifikationen nicht mehr nur auf eine bestimmte Lebensphase beschränkt ist, sondern buchstäblich „lebenslang“ zu erfolgen hat. Überspitzt ausgedrückt, wird der/die Einzelne „lebenslänglich“ in die Mangel der Bildung genommen. Dies lässt nach Konzepten und Modellen des LLL fragen, die auf die individuellen Bedürfnisse der Menschen ausgerichtet sind, nach dem Stellenwert der Lehrenden und der Lernenden und nach den Besonderheiten, die sich für die Ausbildung von Erwachsenen ergeben. Damit Lernen *„nicht nur systematisch auf die gesamte Lebensspanne ausgedehnt [wird] [...] [sondern] lifewide stattfinden [kann], d.h. es sollen Lernumwelten entstehen, in welchen sich die verschiedenen Lernarten organisch ergänzen können“* (Alheit/Dausien 2002, S. 566), stellt sich zunehmend auch die Frage: Welche Lernkultur ist notwendig und adäquat, um gesellschaftliche Veränderungsprozesse und individuelle Bedürfnisse in einer ausgewogenen Balance zu berücksichtigen? Dies führt wiederum unmittelbar zur Frage nach einer nachhaltigen Organisation von Bildungsprozessen in der Erwachsenenbildung. Oder anders ausgedrückt: Wie muss eine Lernkultur aussehen, damit Lernen nicht als von außen aufgezwungen angesehen wird, damit Lernen auch nicht als lebenslänglicher Zwang verstanden wird, sondern damit Lernen der Transformation der Person dient, also den individuellen Interessen und der Entfaltung der individuellen Anlagen verpflichtet ist?

Mit dem Begriff „neue bzw. veränderte Lernkultur“ verbinden sich hohe Anforderungen an die TeilnehmerInnen organisierter Bildungsprozesse, aber auch entsprechende Anforderungen an die Lehrenden und an die Etablierung entsprechender Lernarrangements. Bildung und Lernen in der Lebensspanne – vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Wandlungsprozesse – erfordern wiederum spezielle Formen, wie beispielsweise lebensweltbezogenes Lernen, selbstgesteuertes Lernen oder Aneignungslernen. Neue Lernkulturen wie Lernformen müssen folglich mit Blick auf gesellschaftliche Entwicklungen

betrachtet werden, denn Lernkulturen passen sich dem gesellschaftlichen Wandel an, d.h. ausschlaggebend für einen Wandel in den Lernkulturen sind Entwicklungstrends in der Gesamtgesellschaft, die sich wechselseitig bedingen.

## **Gesellschaftliche Entwicklungen und individuelle Anforderungen**

Wandlungsprozesse in der Gesamtgesellschaft führen zu Veränderungen in Wirtschaft, Politik, Kultur und Bildung, die u.a. mit den Begriffen „Individualisierung“, „Globalisierung“, „Pluralisierung“, „Internationalisierung“, „Rationalisierung“, „Qualifizierung“ und „reflexive Modernisierung“ (siehe Beck/Giddens 1996) beschrieben werden. In einer Gesellschaft voll der „riskanten Freiheiten“ (siehe Beck/Beck-Gernsheim 1994) werden der/dem Einzelnen vielfältige Kompetenzen, spezielle Fertigkeiten, aber auch konkrete Fähigkeiten abverlangt – sowohl in der konkreten Bildungsarbeit als auch in der Bewältigung des Lebensalltags.

Für Institutionen wie die Erwachsenenbildung – die in unserer Gesellschaft verantwortungsvolle Bildungsarbeit leisten – bedeutet dies, einerseits darauf abzielen, individuelle Strategien zum lebenslangen Lernen und zur Selbst-Bildung zu ermöglichen, andererseits für eine so genannte „Verwertbarkeit“ der Kompetenzen am Arbeitsmarkt zu sorgen. Dies verlangt von allen Beteiligten ein hohes Maß an Verantwortung und eine Ausrichtung auf Veränderungen der Bildungs- und Lernkonzepte. Zwei Problembereiche sind für die aktuellen Entwicklungen charakteristisch und zentral:

- die veränderten Zielorientierungen des Bildungssystems generell: So weisen etwa Arnold und Schüßler darauf hin, dass in der Berufsausbildung, in Schulen und Betrieben zunehmend Schlüsselqualifikationen gefördert und neben der fachlichen Kompetenz auch die arbeitsmethodischen und sozialen Fähigkeiten der Auszubildenden entwickelt werden (siehe Arnold/Schüßler 1998), was die Frage impliziert,
- welche Inszenierung von Lernkulturen in der Lage ist, die Ausbildung der Qualifikationen, Fähigkeiten, Kompetenzen und Fertigkeiten nachhaltig zu fördern.

Ziel von Aus- und Weiterbildungen im Feld der Erwachsenenbildung ist aber nicht nur die entsprechende Qualifikation für einen bestimmten Tätigkeitsbereich und damit die eventuell erhöhte Chance auf Teilhabe am Erwerbsleben; Bildung hat vielmehr auch einen persönlichkeitsbildenden Wert und einen emanzipatorischen Charakter (vgl. Felbinger 2004, S. 166). Diesen Überlegungen zufolge ist Bildung ein lebensbegleitendes Phänomen, das es

in die individuelle Bildungs- und Lernbiografie zu integrieren gilt. Für das einzelne Individuum werden die Anforderungen also sehr komplex:

- Zum ersten steigen die Ansprüche aus dem Arbeitsleben – gefordert wird etwa die Bereitschaft zu permanenter Weiterbildung.
- Zum zweiten wachsen auch die Anforderungen in Bereichen des öffentlichen Lebens (Altersvorsorge, Umgang mit neuen Technologien, Unsicherheit durch ansteigende Orientierungslosigkeit etc.).
- Und zum dritten erfordert auch der private Bereich eine deutliche Strukturierung die soziale Versorgung oder etwa die konkrete sinnvolle Freizeitgestaltung betreffend.

Zusammengefasst bedeutet dies, dass die Aufgabe der Bildung sowohl in der Qualifizierung – als so genannte „instrumentelle Anpassung“ an den Arbeitsmarkt – zu sehen ist, als auch in der Herstellung lebensbegleitender Kompetenzen, die in den Bereichen der Selbstorganisation, Eigenverantwortung, Entscheidungsfindung und politischen Teilhabe liegen. Damit ist die Aufforderung verbunden, das Leben konstruktiv und mit kritischem Blick zu meistern.

Aufgrund dieser Sicht gewinnen sowohl das reflexive Wissen als auch eine Kultur des reflexiven Lernens an Bedeutung. Und genau an dieser Schnittstelle liegen die Ansatzpunkte für die Gestaltung einer angemessenen Lernkultur. Lernkulturen sollen für die an Bildungsprozessen beteiligten Personen nachhaltig sein, damit eine Orientierung in einer auch von Unsicherheiten geprägten Lebenswelt möglich wird. Bildung im Sinne des Lebenslangen Lernens wird aus dieser Perspektive zu einem reflektierten Denken und Handeln und beinhaltet mehr als nur Informationsaufnahme und Verarbeitung von Wissen: Bildung ist Persönlichkeitsbildung und die Fähigkeit, ein Leben lang sozusagen „das Lernen zu lernen“. Diese Aufgabe wird auch von der UNESCO im Konzept Bildung für das 21. Jahrhundert beschrieben. Dieses Konzept beruht auf vier Säulen (vgl. Deutsche UNESCO Kommission 1996, S. 73ff.):

- lernen, Wissen zu erwerben;
- lernen zu handeln;
- lernen zusammenzuleben;
- lernen, für das Leben zu lernen.

Folgen wir dieser Leitlinie, so brauchen wir mit Blick auf den Wandel der Gesellschaft eine veränderte, eine so genannte „neue Lernkultur“, die fähig ist, um mit Hentig zu sprechen, die Sachen zu klären und die Menschen zu stärken (siehe Hentig 1996). So einfach dies in der Theorie klingt, so schwierig scheint in der Praxis die Etablierung einer Bildungskultur, die in der Lage ist, aus der bloßen Verfügbarkeit von Informationen zu einem anwendungsorientierten, verstehenden, reflexiven Umgang mit Wissen zu gelangen. Es gilt also eine Lernkultur zu etablieren, die auch imstande ist, die Individuen zu unterstützen, die Anforderungen des lebenslangen Lernens zu bewältigen und für sich sinnvoll zu gestalten.

### **Wandel der Lernkultur und einige ausgewählte Merkmale in Zusammenhang mit dem LLL**

Mit den Veränderungen der Gesellschaft geht auch ein Wandel bzw. Paradigmenwechsel in den Lernkulturen einher. „Lernkultur“ bezeichnet grundsätzlich die Gesamtheit aller Lern- und Entwicklungspotenziale, die über das Zusammenwirken der am Bildungsprozess beteiligten Mitglieder in Interaktions- und Kommunikationsprozessen auf unterrichtlicher, kollegialer und organisatorischer Ebene arrangiert werden. Dies betrifft die Bedingungen des Lernens, die Formen des Lernens, die unterschwellig ablaufenden informellen Prozesse und deren Bedeutung für das Erreichen von Lernergebnissen ebenso wie die Entwicklung von Lernhaltungen und Persönlichkeitsstrukturen (vgl. Arnold/Schüßler 1998, S. 63).

Der Wandel der Lernkulturen findet nun auch im Bereich der Erwachsenenbildung statt, respektive in der betrieblichen Weiterbildung in Form einer Abkehr von traditionellen Konzepten, in denen die Lehrpersonen, die Inhalte und die vorgegebenen Ziele im Mittelpunkt stehen. Die Lernenden werden durch Instruktionen zum Lernen angehalten und als Objekte von Lernprozessen betrachtet. Ziel ist ihre Qualifikation, damit sie zu „nützlichen“ Mitgliedern der Gesellschaft gemacht werden.

*„Die Lernenden passen sich diesen vorgegebenen Tatsachen an (oder auch nicht!) und in weiterer Folge entwickelt sich Lernen zu instrumentellem Lernen, indem das [g]elernt wird, was Belohnung bringt und Strafen vermeiden läßt [...]. Das Lernen hat als instrumentelles Lernen keinen Eigenwert“ (Kleber/Stein 2001, S. 5).*

Ein solches mechanistisches Denkmodell von Lernen impliziert, dass Lernen nach dem Bild des Nürnberger Trichters funktioniert. In diesem Sinne ist eine traditionelle Lernkultur geprägt von einem mechanistischen Ansatz, den Kleber und Stein wie folgt zusammenfassen:

*„Durch Gestaltung des Lernkontextes und der Lernsituation sollen Zielpersonen auf dem kürzesten Weg mit dem geringsten Aufwand einen Kanon als wichtig erklärte*

*Ziele (Lehrplan) erreichen. Dieses Effizienzkriterium ist der Maßstab für die Auswahl der Mittel zur Gestaltung“ (Kleber/Stein 2001, S. 4).*

Demnach gibt es einen Konsens über Inhalt, Methode und auch über die Leitung von Lernprozessen, die Ziele werden „in mehr oder weniger umfassender Weise durch die Träger der Institutionen bestimmt (vorbestimmt) und sollen [...] im Sinne der Tradierung, Disziplinierung und Selektion umgesetzt werden“ (Kleber/Stein 2001, S. 5).

Heute lässt sich zunehmend ein Wandel auf einer breiteren Ebene beobachten: weg von einer traditionellen Lernkultur hin zu einer so genannten „lebendigen Lernkultur“ (siehe Arnold/Schüßler 1998), die die Individuen unterstützt, sich den Anforderungen der Gesellschaft zu stellen, sodass sie

*„[...] sich ihre Welt selbständig [...] erschließen, daß sie auf alltägliche und berufliche Handlungsprobleme nicht resignativ reagieren, sondern sie als Entwicklungsaufgabe begreifen und den Umgang mit Unsicherheiten selbstbewußt und in gesellschaftlicher Verantwortung managen können“ (Arnold/Schüßler 1998, S. 2).*

Es geht offensichtlich nicht mehr darum, das einzelne Individuum vorbereitend an den Wandel der Lernkultur anzupassen, es muss „vielmehr immer stärker darum gehen, die qualifikatorischen Voraussetzungen für eine Wandlungsfähigkeit der Subjekte zu entwickeln und zu fördern“ (Arnold/Schüßler 1998, S. 17). Erwachsenenbildung wird so zu einem Lernort der Transformation, der den Individuen entsprechende Orientierungsmöglichkeiten bietet und sie dabei unterstützt, „ihr Leben zu ordnen, Zusammenhänge zu verstehen, die Bruchstücke zu verbinden, eigene Standpunkte zu entwickeln und argumentativ zu vertreten und vom bloßen Wissen zu wirklichem Verstehen fortzuschreiben“ (Dalin 1997, S. 23 zit.n. Arnold/Schüßler 1998, S. 17).

Die Notwendigkeit, Menschen auf lebenslange selbstbestimmte Lernprozesse vorzubereiten, setzt eine „Idee des lifewide learning, bzw. des ganzheitlichen, Lernens“ (Alheit/Dausien 2002, S. 572) voraus. Es stellt sich nun die Frage: Wie sieht eine nachhaltige, veränderte Lernkultur konkret aus, die einerseits ganzheitliches Lernen ermöglicht und andererseits „ihre individuelle und gesellschaftliche Kraft entwickelt“ (Egger 2006, S. 28).

Im Folgenden werden einige ausgewählte Merkmale einer veränderten Lernkultur skizziert (siehe Tabelle 1).

<b>Erwachsenenbildung</b>	<b>Einige ausgewählte Merkmale der Erwachsenenbildung im Zusammenhang mit dem LLL</b>
Gesamtcharakter	Lebens- und Erfahrungsorientierung; Lernanlässe bieten und Lernaktivitäten ermöglichen; Reflexivität der Erkenntnis zulassen, Anknüpfungspunkte finden, multiple Kontexte herstellen, Perspektiven und tiefes Verstehen ermöglichen, Dialektik zwischen Alt und Neu, Lernzielpartizipation, Wechsel von Moderation und Instruktion
Lehrprinzipien	Ziel- und Teilnehmerorientierung; Situationsbezogenheit, Selbstständigkeit, Handlungsorientierung, Wissenschaftsorientierung; Prinzip des Exemplarischen; Demokratisierung; Humanisierung; Individualisierung; Pluralität; Subjektorientierung
Didaktik und Methodik	Ermöglichungsdidaktik; Prozessorientiertheit – Transfer des Gelernten; Methode des selbstgesteuerten Lernens, Verknüpfung von Wissen und Handeln; kreativer Methodenwechsel; Aufbau von Perspektiven, Arbeit in kreativen Lerngruppen, Wahrnehmung der emotionalen Beteiligung, Einbeziehung des biografischen Lebenshintergrundes
Lernen der TeilnehmerInnen	Lernen als Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten; erfahrungs- und selbstorientiertes Lernen als Erleben von Sinn; aneinander, miteinander und voneinander lernen, Reflexivität von Wissen ist zentral, Bildung des Selbst und der Person, Interesse an subjektiven Lernfortschritten, Zeitmanagement reflektieren, Humor und Freude an Selbst-Bildung
Bildungsinhalte	Schlüsselprobleme der Gegenwart als Gegenstände der sich wandelnden Zukunft; Themen mit Lebensweltbezug; im Kontext der Bildungsveranstaltung frei wählbar, Verbindungswissen – Wissensnetze knüpfen, Aufbau von Wissen erfolgt auf vorangegangenen Lernerfahrungen, Wissensaufbau ermöglichen, Neubau von Wissen, antizipierendes Denken, Reflexion über Unklares bzw. Unverstandenes, Fehler sind neue Lernanlässe
Lehrende/Vortragende/TrainerInnen	Rolle von der Begleitung zur Unterstützung; ProfessionalistInnen als ModeratorInnen, Coaching von Lernprozessen, Teamteaching
Bild von TeilnehmerInnen	Bio-psycho-sozial-spirituelle Systeme als eigenständige, kritikfähige, kommunikative, motivierte, selbstverantwortliche, an Erweiterung der Selbstlernkompetenz orientierte Menschen; Anerkennung von Interesse, Vielfalt akzeptieren, Widerstand zulassen, die Bildung von Lernteams bzw. Lern tandems anregen, kooperative Unterstützungen

Tabelle 1: Einige ausgewählte Merkmale der Erwachsenenbildung im Zusammenhang mit dem LLL (eigene Darstellung)

Die Kombination verschiedener Merkmale bildet die institutionalisierten Rahmungen, die sich durch einen expliziten Umgang mit Lehr-, Lern- sowie Bildungs-, Kooperations- und

Kommunikationsprozessen auszeichnen und das Ziel verfolgen, den Beteiligten ausgehend von ihrem biografischen Lebenshintergrund (siehe Egger 2006) spezielle, für sie brauchbare persönliche Entwicklungen und Entfaltungen zu ermöglichen.

## **Schlussfolgerungen für die Etablierung veränderter Lernkulturen in der Bildungspraxis**

Die Gesellschaft zeichnet sich heute „also auch“ durch den Wandel der Lernkulturen aus. Diese sind Teil von Bildungsprozessen über die Lebensspanne und des Lebenslangen Lernens; sie sind kein einheitliches Theorien- und Konzeptgebäude, sondern beinhalten eine Vielzahl an Konzeptionen mit unterschiedlichsten Zielsetzungen und integrativen didaktischen Konzeptionen, die sich in unterschiedlichen Feldern der Erwachsenenbildung wieder finden. Gemeinsam ist diesen Modellen (siehe Mikula 2004), dass sie versuchen, auf dem Hintergrund von Bildung das zu ermöglichen, was der eigentliche Auftrag von Bildungsinstitutionen ist, nämlich jene Voraussetzungen zu schaffen, die Menschen ein Leben lang dabei unterstützen, dass sie

*„[...] sich ihre Welt selbständig [...] erschließen, daß sie auf alltägliche und berufliche Handlungsprobleme nicht resignativ reagieren, sondern sie als Entwicklungsaufgabe begreifen und den Umgang mit Unsicherheiten selbstbewußt und in gesellschaftlicher Verantwortung managen können“ (Arnold/Schübler 1998, S. 2).*

Mit anderen Worten: Bildung hat in einer demokratischen Gesellschaft die Aufgabe, ihre Angebote in einer Balance zwischen individuellen Anforderungen bzw. eigenen Bedürfnissen und gesellschaftlichen Notwendigkeiten auszurichten. Das Ziel von Bildung ist dementsprechend, eine menschenwürdige Form der Lebens- und Berufsbewältigung zu schaffen. Jede Person soll befähigt werden, sich auch an der Gestaltung der gesellschaftlichen Vorgänge und Verhältnisse nach den Grundsätzen der Freiheit, Gleichheit, Gerechtigkeit und Solidarität zu orientieren.

Eine humanistische und an emanzipatorischen Grundsätzen ausgerichtete Lernkultur in der Erwachsenenbildung könnte so in der Lage sein, qualitätsvolle Bildungsarbeit über die Lebensspanne eines Menschen hinweg zu leisten. Im Zentrum steht dabei nicht ein einmaliger Lerntransfer im Sinne der Informationsvermittlung, sondern der permanente Austausch von verstehendem Wissen im Sinne transformativer und nachhaltiger Bildung. Die Motivation zum Lebenslangen Lernen wird durch den kommunikativen Austausch und durch die Freude an persönlicher Weiterentwicklung unterstützt. Der Weg im Bildungsprozess führt von einer belehrenden Wissensvermittlung über mögliche selbstständige Wissenserschließungen hin zum gestalterischen Wissensaufbau und zu biografischer Identitätsbildung. Die Lehrenden in der Erwachsenenbildung wechseln in ihrer

Rolle von der Belehrung hin zur Begleitung und Unterstützung. Dieser didaktische Blick: weg von der so genannten „Erzeugungsprofessionalität“ hin zur „Ermöglichungsprofessionalität“ findet in einer veränderten Lernkultur seinen Ausdruck.

Lernen besteht dann eben nicht aus der bloßen Übernahme und Aneignung neuer Inhalte, sondern wird vor dem Hintergrund der biografischen Deutungsmuster von den Erwachsenen immer wieder selbst aufgebaut und angeeignet. Auf dieser Basis schaffen Lehrende Bedingungen für die Selbstorganisation des lebensbegleitenden Lernens und stellen die lernenden Subjekte in den Mittelpunkt. Dies ermöglicht Prozesse der selbsttätigen und eigenverantwortlichen Erschließung von Welt.

ErwachsenenbilderInnen begleiten in einer verantwortungsvollen, professionellen pädagogischen Tätigkeit die TeilnehmerInnen bei ihren Aneignungsprozessen im Rahmen des Lebenslangen Lernens. In einer lebendigen Lernkultur können Fragen, Wissen und Nicht-Wissen, Neugier und substanzielle Überzeugungen sowie auftauchende Emotionen zum Ausdruck gebracht werden. In einer solchen Lernatmosphäre kann es zu persönlich bereichernden dialogischen Gesprächen kommen, die Freude machen und bildungsbedeutsamen Charakter aufweisen. So erfährt die didaktische Perspektive einer lebendigen Lernkultur im Rahmen des Lebenslangen Lernens eine spezielle Orientierung, nämlich vom Produkt (Lernergebnis, Handlungsergebnis) hin zum Prozess (Lernweg, Lösungsweg), vom Lernziel zum Lernweg, vom Lernobjekt zum Lernsubjekt. Mit anderen Worten: Lernen wird zu einem

- aktiven (Interesse und Motivation am Gegenstand);
- selbstgesteuerten (mentale Modelle werden nicht einfach in den Kopf der Lernenden transferiert, sondern von ihnen selbst aufgebaut);
- konstruktiven (die Formen des Wissens können dann genutzt werden, wenn sie in bestehende Wissensstrukturen eingebaut und vor dem Hintergrund individueller Erfahrung interpretiert werden, d.h. sie sind in den Prozess der Bedeutungskonstruktion involviert);
- situativen (der Erwerb ist an einen kontextuellen Bezug gebunden, multiple Kontexte und Perspektiven können hilfreich sein) und
- sozialen Prozess. Wissenserwerb ist im pädagogischen Kontext kein individueller Vorgang, sondern bezieht immer auch soziale Prozesse mit ein (vgl. Reinmann-Rothmeier/Mandl zit.n. Weinert/Mandl 1997, S. 366).



Eine in permanenter Veränderung befindliche pluralistische Gesellschaft erfordert die Etablierung einer veränderten Lernkultur, die in der Lage ist, Menschen in den Mittelpunkt zu stellen und sie in ihren Lern-, Aneignungs- und Erfahrungsprozessen professionell zu unterstützen. Das bedeutet, dass die Such- und Orientierungsbewegungen der Menschen in eine institutionalisierte Erwachsenenbildung aufgenommen werden und die Menschen in ihren Suchbewegungen unterstützt und begleitet werden. Die individuell biografische Verfasstheit der einzelnen Personen und ihre Positionierung in der jeweiligen Lebensphase, in der sie sich befinden, müssen auch in den Lernarrangements der Erwachsenenbildung mit aufgenommen werden. Krapf bringt dies treffend zum Ausdruck, wenn er sagt: *„Es geht nicht an, dass wir uns für eine veränderte Welt mit Lerngewohnheiten von gestern vorbereiten“* (Krapf 1994, S. 252).

In der Erwachsenenbildung müssen wir uns im Sinne nachhaltiger Bildung auf die Bedürfnisse und subjektiven Befindlichkeiten der Menschen konzentrieren, damit sie den Herausforderungen der gesellschaftlichen Veränderungen mit Zuversicht und Mut begegnen können.

## **Literaturverzeichnis**

### **Verwendete Literatur**

- Alheit, Peter/Dausien, Bettina (2002): Bildungsprozesse über die Lebensspanne und lebenslanges lernen. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen, S. 565-585.
- Arnold, Rolf/Schüßler, Ingeborg (1998): Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen. Darmstadt.
- Deutsche UNESCO-Kommission (Hrsg.)(1996): Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum. München.
- Egger, Rudolf (2006): Gesellschaft mit beschränkter Bildung. Eine empirische Studie zur sozialen Erreichbarkeit und zum individuellen Nutzen von Lernprozessen. Graz.
- Felbinger, Andrea (2004): Der Wandel des Bildungsbegriffes unter feministischer Perspektive. Auf den Spuren der Geschlechterbildung. München.
- Kleber, Eduard W./Stein, Roland (2001): Lernkultur am Ausgang der Moderne. Hohengehren.
- Krapf, Bruno (1994): Aufbruch zu einer neuen Lernkultur. Erhebungen, Experimente, Analysen und Berichte zu pädagogischen Denkfiguren. 3. Auflage. Bern/Stuttgart/Wien.
- Weinert, Franz/Mandl, Heinz (Hrsg.) (1997): Psychologie der Beruflichen Weiterbildung. Göttingen.

### **Weiterführende Literatur**

- Beck, Ulrich/Beck-Gernsheim, Elisabeth (Hrsg.) (1994): Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften. Frankfurt am Main.
- Beck, Ulrich/Giddens, Anthony (1996): Reflexive Modernisierung. Frankfurt am Main.
- Hentig, Hartmut von (1996): Bildung. Weinheim/Basel.

Lenz, Werner (2000): Lernen ist nicht genug! Innsbruck/Wien/München.

Lenz, Werner (2005): Bildung im Wandel. Wien.

Mikula, Regina (2004): Die Bildung von Modellen in der Schultheorieentwicklung. Veränderte Forschungsperspektiven auf traditionellen Fundamenten. In: Mikula, Regina (Hrsg.): Bildung im Diskurs. München, S. 14-34.

ExpertInnenpapier (2007): Leitlinien einer kohärenten LLL-Strategie für Österreich bis 2010.

In einer ersten Konsultation abgestimmte Vorschläge einer facheinschlägigen ExpertInnengruppe. Endfassung, 20. Jänner 2007. Krems. (Manuskript eigene

Veröffentlichung) Online im Internet:

[http://www.erwachsenenbildung.at/services/publikationen/sonstige/leitlinien\\_III-strategie\\_endversion\\_2007.pdf](http://www.erwachsenenbildung.at/services/publikationen/sonstige/leitlinien_III-strategie_endversion_2007.pdf)

[Stand: 2007-10-19].



Foto: K. K.

**Ass.-Prof.<sup>in</sup> Mag.<sup>a</sup> Dr.<sup>in</sup> Regina Mikula**

Regina Mikula, geboren 1959 in Klagenfurt, Studium der Pädagogik an den Universitäten Klagenfurt und Graz, seit 1988 Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft in Graz, gegenwärtig forscht sie als Assistenzprofessorin am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft in den Bereichen Allgemeine Pädagogik, Konstruktivismus und Systemtheorien, Hochschuldidaktik und feministische Erziehungswissenschaft. In außeruniversitären Einrichtungen lehrt sie u.a. zu Methodik und Didaktik an der Hochschule, wissenschaftliches Schreiben und systemische Pädagogik.

E-Mail: [regina.mikula\(at\)uni-graz.at](mailto:regina.mikula(at)uni-graz.at)

Internet: <http://www-gewi.uni-graz.at/cocoon/ugo/exportPersonsByOrganization?id=14127>

Telefon: +43 (0)316 380-2537

## Lebenslanges Lernen: Betrachtungen durch die Nachhaltigkeitsbrille

von Gerhild Schutti, Forum Nachhaltiges Österreich

Gerhild Schutti (2007): Lebenslanges Lernen: Betrachtungen durch die Nachhaltigkeitsbrille. Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/meb07-2.pdf>. ISSN 1993-6818. Erscheinungsort: Wien 21.917 Zeichen. Veröffentlicht Oktober 2007. Überarbeiteter Auszug aus dem Diskussionspapier Projekt LLL und seine Missing Links. Lebenslanges Lernen in einer alternden Gesellschaft im Kontext Nachhaltige Entwicklung. Wien 2006. Online im Internet: <http://www.nachhaltigkeit.at/strategie.php3?forum=aktivitaeten>

Schlagworte: Lebenslanges Lernen, Bildung für Nachhaltige Entwicklung, Employability, demografischer Wandel

### **Abstract**

*Der Blick durch die Nachhaltigkeitsbrille lässt zweierlei Beobachtungen zu. 1) Derzeit kennzeichnet den österreichischen LLL-Diskurs mangelnde (ökonomische) Nachhaltigkeit im Hinblick auf zwei potenzielle Hot Spots: Die Themen „LLL und ältere ArbeitnehmerInnen“ und „Unausgeschöpftes Bildungspotenzial von MigrantInnen“ werden unterbelichtet, die Problemwahrnehmung ist zum Teil nur unzureichend gegeben. 2) Die Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BiNE) nimmt derzeit keinen Stellenwert im LLL ein. Im Sinne einer zeitgemäßen Bildungsoffensive, die nicht „mehr vom Gleichen“, sondern eine strukturelle und substanzielle Erneuerung des Bildungssystems vorsieht, ist sie in die geplante LLL-Strategie und somit in alle Ebenen des Bildungssystems zu integrieren. Sie lässt nicht nur eine Aufwertung der LLL-Strategie, sondern auch eine erhöhte Strahlkraft der klassischen LLL-Botschaft erwarten.*

# Lebenslanges Lernen: Betrachtungen durch die Nachhaltigkeitsbrille

von Gerhild Schutti, Forum Nachhaltiges Österreich

## Einleitung

Das Forum Nachhaltigkeit<sup>1</sup> beschäftigt sich mit der Evaluierung der österreichischen Nachhaltigkeitsstrategie und in diesem Zusammenhang mit dem Aufzeigen nicht-nachhaltiger Trends in der österreichischen Politik. Sowohl die öffentlich mediale LLL-Diskussion als auch die einschlägige Fachdiskussion über den Entwurf einer LLL-Strategie regten das Forum dazu an, die Nachhaltigkeitsaspekte der geplanten LLL-Strategie zu hinterfragen. Die Forumsarbeitsgruppe „Think Tank Demografie“ initiierte deshalb im vergangenen Jahr die Entstehung des Diskussionspapiers: Projekt LLL und seine missing links: Lebenslanges Lernen in einer alternden Gesellschaft im Kontext „Nachhaltige Entwicklung“. Einige zentrale Forderungen des Papiers waren/sind in der Zwischenzeit Gegenstand der politischen Diskussion, nur wenig davon findet sich als Anregung in den „Leitlinien einer kohärenten LLL-Strategie für Österreich bis 2010“ (siehe ExpertInnenpapier 2007).

## Potenzielle Hot Spots für eine kohärente LLL-Strategie

Spätestens mit Beginn des Lissabon-Prozesses ist der Auftrag für LLL allgegenwärtig. Die unmissverständliche Botschaft lautet: LLL spielt eine Schlüsselrolle im Standortwettbewerb und ist nicht zuletzt aufgrund der demografischen Alterung unverzichtbar für den Ausbau und Erhalt der Beschäftigungsfähigkeit (Employability).

Der Europäische Rat von Feira im Juni 2000 forderte Mitgliedstaaten, Rat und Kommission auf, in ihren Zuständigkeiten „kohärente Strategien und praktische Maßnahmen zu erarbeiten, um die lebenslange Weiterbildung für alle zu ermöglichen“ (Europäische Kommission 2001, S. 3). In Österreich liegt diese Strategie derzeit nur in Form eines ersten abgestimmten ExpertInnenpapiers vor. Dieses folgt formal dem europäischen Agenda-Setting, lässt bei den entsprechenden Maßnahmenempfehlungen die beiden österreichischen Hot Spots aber weitgehend unberücksichtigt:

---

<sup>1</sup> Nähere Informationen dazu unter: <http://www.nachhaltigkeit.at>

- die Förderung der Beteiligung älterer ArbeitnehmerInnen an Weiterbildung und
- die Ermöglichung realer Bildungschancengleichheit für Kinder aus bildungsfernen Schichten mit Migrationshintergrund.

### **LLL und ältere ArbeitnehmerInnen**

In Österreich sind ältere ArbeitnehmerInnen derzeit eher keine „Lifelong Learner“: Österreich liegt im europäischen Ländervergleich aus dem Jahr 2003 mit einer Beteiligung von 15% der 55- bis 64-jährigen Erwerbstätigen an nicht formaler beruflicher Weiterbildung zwar noch im Mittelfeld, allerdings deutlich hinter den skandinavischen Ländern, den Vereinigten Staaten und der Schweiz, die eine Beteiligung von 33-43% aufweisen können. Die höhere Weiterbildungsbeteiligung älterer ArbeitnehmerInnen geht in diesen Ländern Hand in Hand mit einer höheren Arbeitsmarktbeteiligung der Über-55-Jährigen (siehe ibw 2004).

Bildungspolitische Nachhaltigkeit zeigt sich hier u.a. in der Personalpolitik, denn schließlich spricht einiges für eine altersunabhängige MitarbeiterInnenorientierung: Wenn ArbeitgeberInnen (Unternehmen und der öffentliche Sektor) den vorherrschenden Jugendkult am Arbeitsmarkt forcieren, statt auf einen „Mix zwischen Jung und Alt“ zu setzen, verlieren sie vorzeitig Erfahrungswissen (Tacit Knowledge). Letzteres geht tendenziell mit fundiertem Branchenwissen, gewachsenem „Machbarkeitssinn“, wertvollen Kontakten, einer geringen Fehleranfälligkeit und einer höheren Sozialkompetenz einher. Die Erfahrung der Generation 50plus muss wertgeschätzt und das vorhandene Potenzial gefördert werden, denn: MitarbeiterInnen, die für die Personalentwicklung nicht mehr interessant sind, fühlen und verhalten sich bald auch so. Nach einer längeren Lernentwöhnung fällt es ihnen schließlich zunehmend schwerer, sich auf neues Wissen einzulassen (siehe Drost 2003).

Das österreichspezifische Problem der geringen Arbeitsmarktpartizipation älterer ArbeitnehmerInnen wird derzeit vor allem mit dem ausgeprägten Senioritätsprinzip am österreichischen Arbeitsmarkt begründet. Unternehmensbefragungen zeugen von der Relevanz dieses Zusammenhangs (siehe ibw 2004). Im ExpertInnenpapier wird unter „Gesellschaftliche Rahmenbedingungen, Demografische Dimension“ gefordert, dass sich BildungsanbieterInnen der neuen Herausforderung stellen und ihre Angebote, Förderstrukturen und Lernzeitmodelle verstärkt für LLL-Prozesse weiterentwickeln (siehe ExpertInnenpapier 2007).

Nicht zuletzt aufgrund des sich mittelfristig abzeichnenden Arbeitskräfteengpasses sollten schließlich aber auch ArbeitgeberInnen dazu angehalten werden, in die kontinuierliche berufliche Weiterbildung ihrer MitarbeiterInnen zu investieren: Attraktive Steueranreize für

verstärkte Bildungsinvestitionen der Generation 40plus sollten dabei Hand in Hand mit konkreten beschäftigungspolitischen Maßnahmen zur Kompensation des Senioritätsprinzips gehen, da sich die altersabhängige Lohneinkommenskurve kurz- und mittelfristig nur unzureichend abflachen lässt.

## **„Verschenkte Humanressourcen“**

Das Ziel einer wettbewerbsfähigen Wissensgesellschaft im Verständnis der Lissabonstrategie erfordert eine breite Höherqualifizierung der Gesellschaft auf allen Ebenen. Die Wirtschaftsforschung spricht in diesem Zusammenhang von der Notwendigkeit, alle Humanressourcen zu mobilisieren (siehe Müller 2004). Umso mehr verwundert es, dass der zweite Hot Spot, das unausgeschöpfte Potenzial von Kindern aus bildungsfernen Schichten mit Migrationshintergrund, erst vor in etwa einem Jahr zum Gegenstand des LLL-Diskurses wurde. Immerhin lassen sich in Österreich schon seit geraumer Zeit überwiegend MigrantInnen aus bildungsfernen (und damit meist sozioökonomisch schwächeren) Schichten aus den traditionellen Gastarbeiterregionen (Ex-Jugoslawien, Türkei) nieder. Ohne diese Zuwanderung würde die Zahl der BürgerInnen im erwerbsfähigen Alter bereits heute sinken. Auch die Geburtenrate würde weiter sinken, denn ein zunehmender Anteil an Kindern wird heute in diesen Schichten geboren.

Der vor kurzem von der Regierungskoalition präsentierte Lösungsvorschlag (gebührenpflichtiges Kindergartenjahr für Kinder mit unzureichenden Deutschkenntnissen) sowie der diesbezüglich wenig ambitionierte LLL-Strategieentwurf lassen allerdings auf eine nach wie vor unzureichende Problemwahrnehmung schließen (siehe ExpertInnenpapier 2007). Schließlich stellt sich die Vernachlässigung dieser Zielgruppe als fatales bildungs- und integrationspolitisches Versäumnis dar, denn der gegenwärtige tendenzielle De-facto-Ausschluss von MigrantInnen aus der LLL-Welt ist offensichtlich: Aufgrund manifester sprachlicher, kultureller und sozialer Defizite verlieren Kinder mit Migrationshintergrund oft schon frühzeitig den Anschluss in der Schule. Die Schulleistungen von Kindern mit Migrationshintergrund sind in Österreich signifikant geringer als im internationalen Vergleich. So ist beispielsweise der Anteil der ausländischen Wohnbevölkerung im erwerbsfähigen Alter zwischen 25 und 64 Jahren, die höchstens über einen Pflichtschulabschluss verfügt, mit 40% doppelt so hoch als bei InländerInnen (20%). Bei der türkischen Wohnbevölkerung beträgt dieser Anteil sogar rund 75%, betroffen sind vor allem Mädchen. Der tendenziell geringen Grundausbildung von MigrantInnen entspricht ein hohes Arbeitslosigkeitsrisiko sowie eine verhältnismäßig geringe Weiterbildungsbeteiligung (siehe Bock-Schappelwein 2006; Dohmen 2005; OECD 2007).

Hier bedarf es sowohl bildungs- als auch integrationspolitischer Maßnahmen:

- flächendeckende frühsprachliche Förderung sowohl in der Muttersprache als auch in der Fremdsprache Deutsch im Rahmen von mindestens einem kostenlosen Vorschul- oder Kindergartenjahr für alle;
- Aufbau einer strukturierten Sprachförderung in Schulen;
- aktive Information und Begleitung von MigrantInnen-Eltern.

Schließlich muss es aber auch Ziel sein, jenes Strukturdefizit zu beseitigen, das nachweislich für den in Österreich vorherrschenden starken Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungsniveau verantwortlich ist: die frühe äußere Differenzierung (siehe Dohmen 2005). Das Thema findet sich – vermutlich bedingt durch seinen Mangel an Konsensfähigkeit – auch nicht im ExpertInnenpapier, in das es sich beispielsweise unter der strategischen Leitlinie „Lernende in den Mittelpunkt stellen“ gut einfügen würde.

### **„Nicht mehr vom Gleichen“**

Die beiden diskutierten Hot Spots berühren den zentralen Nachhaltigkeitsaspekt Partizipation im Verständnis von „Zugang zum und Beteiligung am LLL“. Die bisher überwiegend ökonomische Betrachtung folgt dabei der Logik der klassischen LLL-Botschaft: Für das Nachhaltigkeitsziel „Ausbau und Erhalt der Beschäftigungsfähigkeit zur Wachstums- und Wohlstandssicherung“ muss das Humankapital gestärkt werden, um die künftig zu erwartenden Auswirkungen des demografischen Wandels durch ausreichend hohe Produktivitätssteigerungen zu kompensieren. Die Förderung der Partizipation am LLL-Prozess geht aber prinzipiell – und dieser Anspruch wird gleichermaßen im LLL-Agenda-Setting erhoben – auch mit einer emanzipatorischen, demokratiepolitischen Wirkung einher. Schließlich werden in Lernprozessen meistens auch persönliche und bürgergesellschaftliche Kompetenzen entwickelt. Dies gilt umso mehr, wenn – wie seitens der politischen EntscheidungsträgerInnen angekündigt – künftig auch auf ein verstärktes Angebot in der allgemeinen und politischen Bildung Wert gelegt wird.

Aus der Nachhaltigkeitsperspektive betrachtet, mangelt es der entsprechenden Diskussion über Partizipation und politische Teilhabe allerdings an Substanz: Eine neue Qualität der Bildungsoffensive kann mit mehr Partizipation am LLL nicht geleistet werden, solange nur „Mehr vom Gleichen“ geboten wird, sprich keine inhaltliche Neuausrichtung erfolgt. Dementsprechend lässt auch die klassische LLL-Botschaft derzeit noch an Attraktivität zu wünschen übrig. Unter diesen Umständen muss bezweifelt werden, ob die geplante LLL-Strategie überhaupt in der Lage ist, die gewünschte Höherqualifizierung breiter Bevölkerungsschichten einzuleiten. Eine neue Qualität der Bildungsexpansion sollte sich schließlich an den Zielen der österreichischen/europäischen Nachhaltigkeitsstrategie

orientieren, d.h. die Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BiNE) in eine Strategie des Lebenslangen Lernens integrieren – nicht zuletzt um dem Anspruch nach Kohärenz und Zukunftsfähigkeit gerecht zu werden.

Was würde sich ändern? Wenn der BiNE im Rahmen der Bemühungen für LLL ein gebührender Stellenwert zugestanden wird, würden sich die Aufmerksamkeiten in Sachen „Gefährdung der gesellschaftlichen Wohlfahrt“ nicht mehr länger fatalistisch auf den Faktor „demografischer Wandel“ konzentrieren, sondern zahlreiche, existenziell bedeutendere, vitale und dafür aber aktiv beeinflussbare Entwicklungen ins Blickfeld rücken. Derzeit wird die BiNE zwar bereits in einigen Schulen von ambitionierten SchulleiterInnen und PädagogInnen forciert und umgesetzt, fristet aber tendenziell noch ein Inseldasein in stillen Projekten.

Anlass zu Besorgnis gibt in diesem Zusammenhang auch die Einschätzung von BildungsexpertInnen: Im Rahmen der Veranstaltungsreihe zum Thema „EU-Bildung 2010“ wurde im Dezember 2006 eine Erhebung zum Thema „Gesellschaftliche Relevanz von Bildungserträgen“ aus der Sicht von BildungsexpertInnen präsentiert. Das Ergebnis stellt sich insofern ernüchternd dar, als die De-facto-ArchitektInnen der künftigen LLL-Strategie den gesellschaftlichen Nutzen von Bildung offenbar primär in der Employability und technischen Innovationskraft sehen. So wurden in der Erhebung die Kategorien „soziale und kulturelle Mobilität“, „Lebensstile verändern“, „Wertewandel“ von den ExpertInnen unter den Schlusslichtern gereiht (siehe Schlögl 2006).

Wenig Anlass zu Hoffnung geben auch die entsprechenden Überlegungen im ExpertInnenpapier. Zwar wird die Notwendigkeit einer Verknüpfung mit den „großen europäischen Vorhaben“ unterstrichen, auf die BiNE wird dabei aber nur sehr vage Bezug genommen: Des Weiteren ist eine Verknüpfung mit Bildung 2010 herzustellen sowie das Verhältnis unterschiedlicher Strategien (z.B. Strategie für Nachhaltige Entwicklung, Strategie des „Lifelong Guidance“) zueinander zu klären (vgl. ExpertInnenpapier 2007, S. 3).

### **BiNE als integraler Bestandteil des LLL**

Die BiNE beschäftigt sich mit den Wechselwirkungen zwischen Umwelt-, Wirtschafts- und sozialen Belangen und setzt sich dabei grundsätzlich interdisziplinär und kritisch mit Fragen der Zukunftsfähigkeit von Mensch und Natur auseinander. Gemäß der UNECE-Strategie



(2005)<sup>2</sup> soll die BiNE bis 2014 in allen formellen Bildungssystemen, in alle einschlägigen Unterrichtsgegenstände sowie in die nicht-formelle und informelle Bildung eingegliedert werden. Konsequenterweise müsste dieses Vorhaben eine Integration der BiNE in die geplante LLL-Strategie zur Folge haben.

Wie darf man sich diese Integration vorstellen? – Da sich die beiden Strategien ja zum Teil bereits an gemeinsamen strukturellen Zielsetzungen orientieren, müsste diese Integration primär eine inhaltliche Aufladung der LLL-Strategie, sprich die Forcierung einer Integration von Nachhaltigkeitsinhalten in alle Ebenen unseres Bildungssystems vorsehen: Neben der Etablierung zeitgemäßer Bildungsstrukturen für die Ermöglichung eines breiten Zugangs, für innovative Pädagogik, LernerInnenzentriertheit und Ergebnisorientierung sollte daher vorab eine inhaltliche Strukturbereinigung bzw. „Entstaubung überfrachteter Curricula“ erfolgen. Im nächsten Schritt müssten die verbleibenden Bildungsinhalte der Curricula im primären, sekundären und tertiären Bildungssektor einem konsequenten „Nachhaltigkeitsscreening“ unterzogen werden. Überall dort, wo sich Inhalte und assoziierte Themen der europäischen/österreichischen Nachhaltigkeitsstrategie eignen, sollte im Zuge einer systematischen Überarbeitung und Neuaufbereitung der Lehrpläne die BiNE Platz greifen. Der gesamte Prozess setzt die sektoren- und institutionenübergreifende Zusammenarbeit zentraler AkteurInnen voraus. Der Ausbildung für Lehrende und der laufenden Weiterbildung von ExpertInnen und EntscheidungsträgerInnen kommt daher eine entscheidende Bedeutung zu.

BiNE sollte entsprechend altersgerecht auch bereits im Kindergarten und in der Grundschule verankert sein. Im Schulbereich müssten vermehrt Möglichkeiten geschaffen werden, um die BiNE durch „learning by doing“ zu leben. Besonderes Augenmerk sollte aber schließlich auf die allgemeine und berufliche Erwachsenenbildung bei der Integration der BiNE im LLL gelegt werden.

### **Plädoyer für einen BiNE-Fokus am Weiterbildungsmarkt**

Da bislang in der Sekundarstufe 1 und 2 kaum Nachhaltigkeitsthemen vermittelt/erarbeitet wurden, verfügen gegenwärtig tendenziell eher jüngere und/oder höher gebildete Erwachsene über eine Sensibilisierung für Belange der Nachhaltigen Entwicklung. Der breiten Öffentlichkeit hingegen mangelt es an grundlegendem Nachhaltigkeits-Wissen und demzufolge auch an einem entsprechenden Interesse. Die Bildungsstrategie BiNE kann hier

---

<sup>2</sup> Die UNECE ist eine Einrichtung des Wirtschafts- und Sozialrates der Vereinten Nationen. Nähere Informationen dazu auf: <http://www.unece.org/env/esd>

eine wichtige Lücke füllen: Mit ihrem breiten Themenspektrum und dem übergeordneten Ziel der nachhaltigen Weiterentwicklung von Wirtschaft und Gesellschaft eignet sich die BiNE grundsätzlich sowohl als Weiterbildungsangebot in der beruflichen als auch in der allgemeinen Erwachsenenbildung. Zum Teil verfügen Erwachsenenbildungseinrichtungen auch bereits über thematisch der BiNE zuordnbare Angebote, ohne diese explizit als solche zu deklarieren. Mit diesen spezifischen Angeboten decken sie aber nur einen kleinen Ausschnitt der thematischen Bandbreite der BiNE ab. Da ErwachsenenbildungsanbieterInnen ihr Angebot gemeinhin an der Nachfrage orientieren und die KundInnennachfrage für Nachhaltigkeitsthemen bei den Hauptzielgruppen umfangmäßig zu gering ist, erscheint die Forcierung einer Angebotsorientierung bzw. eine „BiNE-Intervention“ am Weiterbildungsmarkt gerechtfertigt. So könnte beispielsweise unter BildungsanbieterInnen eine Art Qualitätswettbewerb in Sachen Integration der BiNE angeregt werden.

### **„Von der Drohbotschaft zur Frohbotschaft“**

BiNE als integraler Bestandteil der LLL-Strategie und Querschnittsmaterie im gesamten Bildungssystem lässt aber nicht nur eine breite Sensibilisierung für Nachhaltigkeitsthemen erwarten. Sofern sie real und nicht als bloße Public-Relation-Kampagne existiert, kann sie die LLL-Strategie aufwerten, das Plädoyer für LLL mit dem Prädikat „lebenswert“ versehen, sprich mit der Botschaft ein positiv verändertes Selbstverständnis transportieren: Harte empirische Fakten und daraus abgeleitete ökonomische Prämissen werden insofern relativiert, als sie als Teilaspekte in einem für die Zukunftsfähigkeit von Mensch und Natur relevanten Gesamtzusammenhang betrachtet werden. Die Motivation zum LLL wird nicht länger über das Bedrohungsszenario „Wohlstandsverlust, Arbeitslosigkeitsrisiko“ erzeugt, sie erfolgt vielmehr über eine Einladung zum Nachdenken/Mitwirken an einer nachhaltigen Entwicklung von Umwelt, Wirtschaft und Gesellschaft. Diese Botschaft wirkt auf AdressatInnen ungleich attraktiver als das „Employability-Argument“, schließlich lassen sich Motivation und Begeisterung viel eher durch Sinnstiftung als mit Ängsten erzeugen.

LLL für eine nachhaltige Umwelt, Wirtschaft und Gesellschaft gründet auf dem Bedürfnis, sich in einer sich laufend verändernden Welt zu orientieren, und auf dem Wunsch, diese nachhaltig zu gestalten. Eine umfassende LLL-Strategie zielt nicht nur auf die Erhaltung der Standortqualität ab, sondern dient vor allem auch der (Weiter-)Entwicklung einer zivilen Gesellschaft. Ihre Ziele reichen über jene der Lissabonstrategie hinaus: So darf im Rahmen dieser umfassenden Strategie z.B. auch das konventionelle LLL-Ziel „Erhalt der Beschäftigungsfähigkeit“ jenseits der Kategorie „Erwerbsarbeit“ gedacht werden.

# Literaturverzeichnis

## Verwendete Literatur

- Europäische Kommission (2001). Einen Europäischen Raum des Lebenslangen Lernens schaffen. Mitteilung der Kommission, November 2001.
- ExpertInnenpapier (2007): Leitlinien einer kohärenten LLL-Strategie für Österreich bis 2010. In einer ersten Konsultation abgestimmte Vorschläge einer facheinschlägigen ExpertInnengruppe. Endfassung 20. Jänner 2007. Krems. (Manuskript eigene Veröffentlichung) Online im Internet:  
[http://www.erwachsenenbildung.at/services/publikationen/sonstige/leitlinien\\_III-strategie\\_endversion\\_2007.pdf](http://www.erwachsenenbildung.at/services/publikationen/sonstige/leitlinien_III-strategie_endversion_2007.pdf)  
[Stand: 2007-10-20]

## Weiterführende Literatur

- BMLFUW (2005). Mit Bildung unsere Zukunft nachhaltig mitgestalten. UN-Dekade Bildung für Nachhaltige Entwicklung 2005-2014.
- Bock-Schappelwein, Julia (2006): Ungleiche Ausbildungsstruktur unter der ausländischen Wohnbevölkerung in Österreich: Herausforderungen für den Aus- und Weiterbildungsmarkt. In: Wirtschaftspolitische Blätter 2/2006, S. 191-204.
- Dohmen, Dieter (2005): Zum volkswirtschaftlichen Schaden der unzureichenden vorschulischen Förderung in Deutschland oder warum die Frühförderung im demografischen Wandel an Bedeutung gewinnt. FiBS-Forum Nr.29, Köln.
- Drost, Ursula (2003): Mitarbeitern im „besten Alter“ gehört wieder die Zukunft. In: VDI nachrichten, Aschaffenburg vom 17.10.2003.
- ibw Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (2004): Berufliche Weiterbildung in Österreich und im europäischen Vergleich. Forschungsbericht im Auftrag des Bundesministeriums für Wirtschaft und Arbeit.
- Müller, Henrik (2004): Wirtschaftsirrtümer. Richtigstellungen von Arbeitszeitverkürzungen bis Zinspolitik. Eichborn AG, Frankfurt am Main.
- OECD (2007): Education at a Glance 2007. OECD Briefing Note For Austria.
- Schlögl, Peter (2006): Vortrag im Rahmen der Abschlusskonferenz der österreichweiten Veranstaltungsreihe zum Thema EU-Bildung 2010 am 6. Dezember 2006 im bm:bwk (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur).

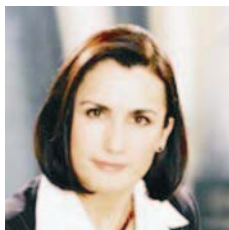


Foto: K. K.

**Mag.<sup>a</sup> Gerhild Schutti**

Mitglied im Forum Nachhaltiges Österreich. Berufstätigkeit als biomedizinische Analytikerin (1987-1997), Diplomstudium der Politikwissenschaft, Volkswirtschaft und Spanisch an der Universität Salzburg (1994-2000). Master of European Studies an der Donauuniversität Krems (2001). 2001-2002 Stage in der Vertretung der Europäischen Kommission in Wien, seit 2002 Referentin in der Wirtschaftskammer Österreich, seit 2007 Mitarbeiterin in der Abteilung für Bildungspolitik.

E-Mail: [gerhild.schutti\(at\)wko.at](mailto:gerhild.schutti(at)wko.at)

Internet: <http://www.wko.at>

Telefon: +43 (0)590 900-3106

## **Strukturen als Gestaltungsprinzip von Erwachsenenbildung. Eine leicht polemische Analyse**

von Wilhelm Filla, VÖV

Wilhelm Filla (2007): Strukturen als Gestaltungsprinzip von Erwachsenenbildung. Eine leicht polemische Analyse. Online im Internet:  
<http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/meb07-2.pdf>. ISSN 1993-6818. Erscheinungsort: Wien. 14.440 Zeichen. Veröffentlicht Oktober 2007.

Schlagworte: Strukturförderung, Finanzierung, TeilnehmerInnen-Orientierung, Zielgruppenarbeit, Anpassungslernen, Bildungsprozesse, institutionelle Strukturen, Strukturmerkmale, Paradigmenwechsel, Individualförderungsmaßnahmen

### ***Abstract***

*Wir haben es gegenwärtig mit einem sehr komplexen Paradigmenwechsel in der Erwachsenenbildung zu tun, bei dem öffentliche Strukturförderung weitgehend aus dem Blick des bildungspolitischen Interesses gerät. Ob der Komplexität des Paradigmenwechsels muss auch die Kritik daran komplex ausfallen und, soll es nicht nur bei Kritik bleiben, auch in komplexe Gegenmodelle münden. Letztlich geht es aber, und das macht die Sache nicht einfacher, um unterschiedliche Welt- und Menschenbilder und um Konkurrenz oder Solidarität als zentrale Vergesellschaftungsmechanismen. Der vorliegende Beitrag plädiert für die Schaffung und den Ausbau von öffentlich und halböffentlich finanzierten Strukturen, für die Schaffung und den Ausbau von erwachsenenpädagogisch fundierten Strukturen, für die Forcierung der erwachsenenpädagogischen Aus- und Weiterbildung der in der Erwachsenenbildung Tätigen bei gleichzeitigem Zurückdrängen einer Ideologie der Qualifizierung durch Praxis, für die Formulierung von Zielperspektiven für öffentlich und halböffentlich geförderte Einrichtungen der Erwachsenenbildung und für die Formulierung öffentlicher und überprüfbarer Zielsetzungen für die Erwachsenenbildung insgesamt.*

# **Strukturen als Gestaltungsprinzip von Erwachsenenbildung.**

## **Eine leicht polemische Analyse**

von Wilhelm Filla, VÖV

Die Erwachsenenbildung oder – wie sie früher hieß – die Volksbildung hat sich seit dem letzten Drittel des 19. Jahrhunderts auf eine spezifische Art und Weise entwickelt: „von unten“, aus der Gesellschaft heraus, und nicht „von oben“, durch den Staat gegründet und finanziert. Dieser Konstitutionsprozess unterscheidet die Erwachsenenbildung prinzipiell von den anderen Sektoren des Bildungssystems, von Schule und Universität. Er ist zugleich eine wesentliche Ursache für die enorme institutionelle, methodische und inhaltliche Vielfalt der Erwachsenenbildung, die lange Zeit ohne gesetzliche Basis bestand und auch gegenwärtig auf äußerst schwachen gesetzlichen Fundamenten existiert.

Konstitutionsprozess und Entwicklung der Erwachsenenbildung haben im Bewusstsein ihrer ExponentInnen tiefe Spuren hinterlassen und eine Ideologie der Staatsferne bedingt. Man wollte und will zwar immer mehr Geld von den öffentlichen Händen, aber ohne Auflagen und Verpflichtungen. Privat zu sein und öffentlich finanziert zu werden, ist ein Widerspruch, der eine stets bescheidene öffentliche Finanzierung zur Folge hatte. Daher stand und steht die Finanzierung der Erwachsenenbildung durch die freiwillig kommenden TeilnehmerInnen im Vordergrund. Marktelemente haben eine lange Tradition in der Erwachsenenbildung. Die Strukturmerkmale und das dominante Bewusstsein der gegenwärtigen Erwachsenenbildung sind jedenfalls mehr als ein Jahrhundert gewachsen, haben sich verfestigt und sind daher entsprechend schwer veränderbar. Dabei sind die institutionellen Strukturen der Erwachsenenbildung aufgrund ihrer extremen öffentlichen Unterdotierung (punktuelle Ausnahmen bestätigen die Regel) äußerst schwach, vergleicht man sie mit Schule und Universität. Beispielsweise macht die Förderung der durch die Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs (KEBÖ) repräsentierten Erwachsenenbildung am Bildungsbudget des Bundes deutlich weniger als 0,3% aus.

In den 1990er-Jahren ist ein multifaktoriell bedingter Paradigmenwechsel eingetreten, der aufgrund seiner vielfältigen Ausprägungen ebenfalls nur schwer veränderbar ist. An die Stelle von Bildung als Fundament und Ziel der Erwachsenenbildung tritt lebenslanges Lernen, das zumeist inhaltsunspezifisch diskutiert wird. Auf theoretischer Ebene korrespondiert dem Lernparadigma die Durchsetzung konstruktivistischer Begründungsmuster, wobei der Konstruktivismus in seinen verschiedenen Spielarten eine anti-materialistische Erkenntnistheorie darstellt und als solche auffallend wenig kritisiert wird.

Neben der tendenziellen Ablösung von Bildung durch Lernen ist es zu einer Universalisierung des Lernens durch seine Auffächerung gekommen: formales, non-formales und informelles Lernen. Die gerade von der Bildungspolitik der Europäischen Union forcierte Aufwertung des informellen Lernens hat unter emanzipatorischen Gesichtspunkten durchaus begrüßenswerte Züge, hat aber auch Banalisierungstendenzen zur Folge. Mit der zunehmenden Hegemonie konstruktivistischer Lernbegründungen, die jeden Objektivitätsanspruch verneinen, geht eine „anti-institutionelle Wende“ der Erwachsenenbildung einher, die durch die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien gestützt und vorangetrieben wird, wenngleich sich dabei schon manches als vorschnelle Euphorie herausstellte.

Auf der Ebene derer, für die Erwachsenenbildung da ist, umschreibt TeilnehmerInnen-Orientierung schlagwortartig die individualistische Ausrichtung, die längst die – kollektive – Zielgruppenperspektive abgelöst hat. Im Gegensatz zur Zielgruppenarbeit, die eine ausgebaute institutionelle Basis erfordert, korrespondiert der TeilnehmerInnen-Orientierung auf der vergleichsweise spärlich ausgestatteten Förderungsebene die aus dem nachthacheristischen Labour-England kommende Individualförderung, für die es unterschiedliche Modelle gibt.

Gesellschaftstheoretisch und idealtypisch formuliert, liegt der Zielgruppenorientierung ein dialektisches Verständnis von Individuum und Gesellschaft zugrunde, während bei der TeilnehmerInnen-Orientierung ein monadologisch verstandenes Individuum im Zentrum steht. Diese Problematik wird aber in der von der Arroganz der Praxis dominierten österreichischen Erwachsenenbildung überhaupt nicht in den Blick genommen und reflektiert.

Hinter Individualförderungsmaßnahmen der öffentlichen Hände (bei Interessensvertretungen wie der Arbeiterkammer verhält es sich anders) stehen in der Regel ausgeprägte Marktüberlegungen. Die KundInnen, wie die TeilnehmerInnen nunmehr heißen, sollen selbst entscheiden, wo und wofür sie ihre Förderungsmittel verwenden. Damit soll Konkurrenz unter den WeiterbildungsanbieterInnen stimuliert werden, was wiederum, so die Annahme, die Qualität befördert. Dazu kommt, dass Individualförderungsmaßnahmen zumeist auf unmittelbare Verwertbarkeit am Arbeitsmarkt zielen und sich weitgehend auf eine eng verstandene berufliche Qualifizierung, Umschulung und auf Wiedereinstieg in das Berufsleben erstrecken. Expansives Lernen im Sinne von Welterschließung und Ausdehnung der Verfügungsmacht über Lebensumstände und -verhältnisse, wie es theoretisch gerade für die berufliche Bildung konzipiert wurde und wird, hat hier keinen Platz.

Der sich vollziehende erwachsenenbildnerische Paradigmenwechsel mündet in das, was Ahlheim die „affirmative Wende“ (Ahlheim 2007, S. 63) der Erwachsenenbildung nennt, in der Anpassungslernen im Vordergrund steht und in der ganze Angebotsbereiche marginalisiert und sogar aus theoretischen Diskussionen hinausgedrängt werden: politische Bildung, interessanterweise Elternbildung, (natur-)wissenschaftliche Weiterbildung für Laien, wobei in den meisten Bereichen alle Laien sind. Die orientierende, aufklärende, auf Urteilsfähigkeit und Mündigkeit zielende Funktion der Erwachsenenbildung, die zu einer Verbesserung der Verhältnisse beiträgt, wird auf diese Weise entsorgt. Das wird von manchen Kräften in- und außerhalb der Erwachsenenbildung – manchmal ausgesprochen, zumeist unausgesprochen – intendiert, vielfach beklagt, jedoch nicht reflektiert.

Wir haben es gegenwärtig mit einem sehr komplexen Paradigmenwechsel in der Erwachsenenbildung zu tun, bei dem öffentliche Strukturförderung weitgehend aus dem Blick des bildungspolitischen Interesses gerät. Ob der Komplexität des Paradigmenwechsels muss auch die Kritik daran komplex ausfallen und, soll es nicht nur bei Kritik bleiben, auch in komplexe Gegenmodelle münden. Letztlich geht es aber, und das macht die Sache nicht einfacher, um unterschiedliche Welt- und Menschenbilder und um Konkurrenz oder Solidarität als zentrale Vergesellschaftungsmechanismen. Komplexe Gegenmodelle erfordern jedenfalls komplexe Begründungen. Mit im weinerlichen Ton vorgetragenen Klagen ist es nicht möglich, herrschenden Entwicklungen entgegenzutreten.

Gefordert ist zunächst die begründete Kritik an herrschenden Entwicklungen, die insofern nicht einfach ist, weil gerade unter einer nicht-affirmativen und emanzipatorischen Perspektive manches an der konstruktivistisch mitbegründeten TeilnehmerInnen-Orientierung durchaus begrüßenswert ist. Zugleich ist vieles an der bisherigen Angebotsdominanz und der traditionellen Erwachsenenbildung nicht nur unter emanzipatorischen Gesichtspunkten massiv zu kritisieren – beispielsweise ihre gesellschaftliche Irrelevanz und die weitgehende Beliebigkeit. Dazu kommt, dass bei einem Eintreten für Strukturförderung in der Erwachsenenbildung auch mögliche Gefahren wie Unbeweglichkeit, Versteinerungs- und Verfestigungseffekte, Bürokratismus und Innovationsfeindlichkeit klar zu sehen sind.

Strukturen – das heißt zuallererst Einsatz von erwachsenenpädagogisch qualifiziertem Personal – sind überall dort notwendig, wo es um langfristig angelegte Bildungsarbeit geht, die diesen Namen auch verdient. Das gilt für die Bereiche: Planung, Organisation, Durchführung und Evaluation von Bildungsmaßnahmen sowie Beratungstätigkeit. Strukturen in diesem Sinne stellen eine wesentliche Voraussetzung für eine qualifizierte Lehre dar, die sich am „gelungenen Lernen“ orientiert und auf Bildungsprozesse zielt.



Unter dem Aspekt von Strukturüberlegungen wird Erwachsenenbildung das Verhältnis von informations- und kommunikationstechnologisch gestütztem Lernen und inter-personalen Bildungsprozessen zu diskutieren haben, wobei das eine nicht gegen das andere auszuspielen ist. Gerade personale Bildung ist geeignet, einer Forderungen neuer – auch neurobiologisch gestützter – Diskussionen entgegenzukommen, dass nämlich gelingendes Lernen nur unter Einschluss von Emotionen und, wird man hinzufügen können, Interessen erfolgen kann. Personale Beziehungen setzen Personen und diese wieder Strukturen voraus, wenn Lern- und darüber hinausgehende Bildungsprozesse längerfristig angelegt sein und nicht in „Einmal-Ereignissen“ verpuffen sollen. Das entspricht auch dem Nachhaltigkeitspostulat von Bildung. Zu fordern ist daher – entgegen dem erwachsenenpädagogischen Zeitgeist (wer sich mit diesem vermählt, ist bald Witwe/r) unter anderem:

- Schaffung und Ausbau von öffentlich und halböffentlich finanzierten Strukturen für gelingende Bildungsprozesse und dementsprechende Lernumgebungen und Lernorte, wofür es aus jüngster Zeit weiterzuführende Beispiele wie den Linzer Wissensturm gibt.
- Schaffung und Ausbau von erwachsenenpädagogisch fundierten Strukturen als unerlässliche Voraussetzung für innovative und weiterführende Projektstätigkeit sowie träger-, bereichs- und sektorübergreifende Kooperationen, bei denen Einrichtungen der Erwachsenenbildung die Federführung inne haben.
- Forcierung der erwachsenenpädagogischen Aus- und Weiterbildung der in der Erwachsenenbildung Tätigen bei gleichzeitigem Zurückdrängen einer Ideologie der Qualifizierung durch Praxis, die vielfach im Stil der mittelalterlichen Meisterlehre erfolgt.
- Formulierung von Zielperspektiven für öffentlich und halböffentlich geförderte Einrichtungen der Erwachsenenbildung, deren Erreichung überprüft und deren Nicht-Erreichung begründet wird.
- Formulierung öffentlicher und überprüfbarer Zielsetzungen für die Erwachsenenbildung insgesamt, wie dies für Schule und Universität seit geraumer Zeit der Fall ist. (Anhebung der AkademikerInnenquote, Qualitätsstandards durch KlassenschülerInnenhöchstzahlen und vieles mehr.)

Eine so verstandene Strukturförderung steht nicht in einem Gegensatz zu Individualförderungsmaßnahmen, die allerdings nur bei ausgebauten Strukturen und einem breiten und qualifizierten Angebot sinnvoll sind.

Dieses Forderungsprogramm bedarf theoriegestützter Begründungen, in denen auch die gesellschaftspolitische Dimension der Problematik in den Blick genommen wird. Dies ist umso notwendiger, als sich derzeit keine gesellschaftlichen Kräfte ausmachen lassen, die eine auf ausgebauten Strukturen fußende und an emanzipatorischen Zielsetzungen orientierte Erwachsenenbildung zu ihrem Programm machen. Politische Großorganisationen und auch Gewerkschaften, die früher einmal Bildungsbewegungen waren, sind dies heute längst nicht mehr. Neue soziale Bewegungen, die gleichfalls als Bildungsbewegungen aufgetreten sind, führen gegenwärtig nur mehr ein Schattendasein – gemessen an ihrem Aktivitätspotenzial vor zwei, drei Jahrzehnten. Zu den entscheidenden Fragen gehört darüber hinaus, ob es der Erwachsenenbildung gelingt, aus ihrem bildungspolitischen Mauerblümchendasein hervorzutreten und politisch über die Erwachsenenbildung hinaus gesellschaftlich wirksam zu werden.

### Verwendete Literatur

Ahlheim, Klaus (2007): Ungleichheit und Anpassung. Zur Kritik der aktuellen Bildungsdebatte. Hannover: Offizin Verlag.



Foto: K. K.

#### Univ.-Doz. Dr. Wilhelm Filla

Wilhelm Filla studierte Soziologie an der Universität Wien. 1972 bis 1973 war er als freier Mitarbeiter am Institut für angewandte Soziologie (IAS) in Wien tätig. Seither nebenberufliche wissenschaftliche und publizistische Tätigkeit. Ab 1972 Redaktionsmitglied der Zeitschrift „Mitbestimmung“. 1974 wurde er zum provisorischen und mit 1. Jänner 1975 zum Direktor der Volkshochschule Hietzing bestellt (bis 1984). Seit 1984 ist Wilhelm Filla Generalsekretär des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen (VÖV) und Redakteur der Fachzeitschrift „Die Österreichische Volkshochschule - Magazin für Erwachsenenbildung“. Ab 1992 Vorsitzender der Österreichischen Gesellschaft für Politische Bildung (bis Februar 2004). Seit 2000/01 ist er als Lehrbeauftragter an der Universität Graz und seit 2002/03 auch an der Universität Klagenfurt tätig.

E-Mail: wilhelm.filla(at)vhs.or.at  
Internet: <http://www.vhs.or.at>  
Telefon: +43 (0)1 216 42 26

## Die Schlüsselstellung der beruflichen Weiterbildung im LLL-Prozess und Vorschläge zu ihrer Finanzierung

von Michael Landertshammer, WKÖ

Michael Landertshammer (2007): Die Schlüsselstellung der beruflichen Weiterbildung im LLL-Prozess und Vorschläge zu ihrer Finanzierung. Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/meb07-2.pdf>. ISSN 1993-6818.

Erscheinungsort: Wien. 15.669 Zeichen. Veröffentlicht Oktober 2007.

Schlagworte: Lebenslanges Lernen, Finanzierung der Weiterbildung, Output-Orientierung, Bildungskonto

### **Abstract**

*Die Forcierung der Wissensgesellschaft ist eine Antwort auf den verschärften internationalen Wettbewerb, die demografische Alterung und den raschen technologischen Fortschritt. Eine Höherqualifizierung breiter Bevölkerungsschichten lässt einen Mehrfachnutzen für Wirtschaft und Gesellschaft erwarten. Die Finanzierung der hierfür erforderlichen Förderung des Humankapitals muss aber künftig mit einer verstärkten Output-Orientierung der Bildungsstrukturen einhergehen. Bildungsinvestitionen müssen auf die Stärkung der Basisqualifikationen abzielen und sich vorrangig an der Nachfrage am Arbeitsmarkt orientieren. Zudem sind neue Anreizstrukturen zur Förderung der für das Lebenslange Lernen so zentralen kontinuierlichen Weiterbildung zu schaffen. Diese sollen ein Maximum an Hebelwirkung für private Investitionen entfalten und bedürfen daher grundsätzlich einer stärkeren Beteiligung der öffentlichen Hand. Die Wirtschaftskammer Österreich plädiert für die Ermöglichung von Bildungssparen im Rahmen von Bildungskonten.*

## **Die Schlüsselstellung der beruflichen Weiterbildung im LLL-Prozess und Vorschläge zu ihrer Finanzierung**

von Michael Landertshammer, WKO

„Die Wissensgesellschaft ist Wohlstands- und Wachstumsgarant“ – spätestens seit dem Gipfel von Lissabon (2000) ist diese Formel in den Medien und somit in der öffentlichen Meinung präsent. Für die politische Entscheidungsfindung ist sie zweifellos als Appell zum Handeln zu verstehen: Im globalen Umfeld des internationalen Wettbewerbs repräsentiert sich die Verfügbarkeit von Humankapital bereits als zentraler Standortfaktor. Zudem steigt die Bedeutung von Bildung aufgrund der Geschwindigkeit des technischen Fortschritts und der demografischen Alterung. So wird bei einer Fortschreibung des Status quo künftig einem sinkenden Anteil junger qualifizierter Arbeitskräfte ein steigender Anteil weniger qualifizierter Arbeitskräfte und PensionistInnen gegenüberstehen. Strukturreformen im Schulsystem und die Förderung und Ermöglichung kontinuierlicher Weiterbildung sind hier wesentliche Ansatzpunkte, um einer drohenden durchschnittlichen Dequalifizierung der Erwerbsbevölkerung zu begegnen und um die Beschäftigungsfähigkeit älterer ArbeitnehmerInnen zu garantieren (siehe Statistik Austria 2006; Foders 2006).

Seit Lissabon konzentrieren sich daher die Aufmerksamkeiten verstärkt auf die Förderung und Entwicklung des Humankapitals: Lebenslanges Lernen (LLL) darf nicht länger ein hehres Ziel bleiben, sondern muss für möglichst breite Bevölkerungsschichten zur Selbstverständlichkeit werden. – Soweit zum (europa-)politischen Anspruch. Die nationale Realpolitik hingegen ringt mit den vergleichsweise trivialen Machbarkeits-Aspekten des LLL, so zum Beispiel mit der Finanzierungsfrage:

Wer trägt die Kosten der erforderlichen Umstrukturierung? Mehr Aus- und Weiterbildung für alle muss finanziert werden und spätestens hier scheiden sich die Geister, wie die Verantwortung zwischen Staat und Privat aufzuteilen sei. Zusätzlichen Bildungsausgaben stehen zunächst keine unmittelbaren Erträge gegenüber, da diese Zukunftsinvestitionen erst mittel- bis langfristig greifen. Kalkuliert werden muss aber mit dem Bildungsbudget der Gegenwart, das unter den Bedingungen der Haushaltsdisziplin mit den Begehrlichkeiten der anderen Ressorts konkurriert. Zwar sind alle Forderungen die Finanzierung des Gemeinwohls betreffend legitim – Überlegungen über Interdependenzen aber ebenfalls: Investitionen in das Bildungssystem verfügen zweifellos über eine hohe Rendite, weil sie einen Mehrfachnutzen für Wirtschaft und Gesellschaft erwarten lassen. Die Höherqualifizierung breiter Bevölkerungsschichten bedeutet mehr soziale Stabilität, weniger öffentliche

Gesundheitsausgaben (bildungsferne Personen sind häufiger krank) und generell eine höhere individuelle Bereitschaft und Befähigung zur Übernahme von Selbstverantwortung. Das Bildungsressort nimmt folglich eine Schlüsselstellung ein und muss dieser Stellung entsprechend dotiert werden.

Einschränkend ist hier aber festzuhalten, dass hohe Bildungsausgaben noch keine Garantie für ein höheres durchschnittliches Qualifikationsniveau sind. Nicht zuletzt die Ergebnisse der Pisa-Studie lassen vermuten, dass ein mäßiger Output im Schulsystem (Effektivität der Bildungsmaßnahmen) nur bedingt mit unzureichenden Mitteln, sondern eher mit mangelnder Effizienz im Mitteleinsatz zu tun hat. Die Bildungsforschung und nicht zuletzt die OECD haben mehrfach darauf hingewiesen, dass es in Österreich an Wirkungsanalysen und an dem hierfür erforderlichen systematisch aufbereiteten Datenmaterial mangelt (vgl. Schneeberger 2005, S. 16) und demnach *„die entscheidende Frage für die Effizienz des Mitteleinsatzes, nämlich die Frage nach den Ergebnissen oder Erträgen meistens noch gar nicht gestellt wird“* (Lassnigg 2007, S. 39).

Eine qualitative und quantitative Output-Orientierung setzt Strukturen voraus, die einen möglichst hohen Lern- und Praxistransfer sicherstellen, zu einer hohen Weiterbildungsbeteiligung anregen und grundsätzlich in jeder Phase des Erwerbslebens die Aufnahme eines Lernprozesses ermöglichen. Letzteres betrifft die Durchlässigkeit des Bildungssystems, die verhindert, dass ein Bildungsweg in eine Sackgasse führt. Lernprozesse finden aber vor allem auch im (Berufs-)Leben statt. Viele junge Menschen ziehen dieses „learning by doing“, das auch mit einer früheren (wenngleich bescheidenen) finanziellen Unabhängigkeit einhergeht, einer lang andauernden linearen Bildungskarriere vor. Häufig stellen sie in späteren Lebensphasen fest, dass sich ihre Interessen geändert oder sogar vermehrt haben. Aufgabe des Bildungssystems ist es, junge Menschen dort abzuholen, wo sie stehen, d.h. ihnen jederzeit die Möglichkeit zum Weiterlernen und zur vollen Entfaltung ihres Kreativitätspotenzials einschließlich der Option für das Aufschließen zur Hochschulbildung anzubieten. Der Kompetenz-Mix aus frühen Berufserfahrungen und Zweitem Bildungsweg stellt sich für Unternehmen in Zeiten einer zunehmend flexibleren Arbeitswelt sogar häufig als Mehrwert dar. Mit der Ermöglichung der Berufsreifepfung und der Einrichtung des Fachhochschulsektors wurden hier wesentliche Schritte zur Realisierung der LLL-Idee gesetzt.

Die Diskussion um Strukturreformen im Bildungssystem wird in Österreich nicht selten von archaischen ideologischen Kontroversen bestimmt. Dabei wird gemeinhin auch eine zunehmende Ökonomisierung der Bildung unterstellt. Hierzu ist Folgendes zu sagen: Die Etablierung der Wissensgesellschaft ist eine facettenreiche zivilisatorische Errungenschaft und zweifellos viel mehr als ein ökonomischer Sachzwang. Um es mit Hans Pechar (Univ.-

Prof. am Institut für Wissenschaftskommunikation und Hochschulforschung an der Universität Klagenfurt) zu sagen: In der Wissensgesellschaft stehen Bildung und Wirtschaft in keinem antagonistischen, sondern in einem symbiotischen Verhältnis (vgl. Pechar 2007, S. 84). Bildungserträge lassen sich zwar nicht immer monetär bewerten, Bildungsinvestitionen haben aber in der Regel immer einen immateriellen Mehrwert zum Nutzen des Individuums, des Standorts sowie der gesamten Gesellschaft. Dennoch muss den Bedürfnissen der Wirtschaft ein prioritärer Stellenwert in der Bildungsfinanzierung zukommen: Der unmittelbare Zusammenhang zwischen Wirtschaftswachstum und Beschäftigung ist evident, der demografisch bedingte Arbeitskräfteengpass absehbar. Um unseren Wohlstand aufrecht zu erhalten und um wettbewerbsfähig zu bleiben, müssen sich Bildungsinvestitionen vorrangig an der Nachfrage am Arbeitsmarkt orientieren (siehe Pechar 2007; WKÖ 2006).

Diese Nachfrage nach Qualifikationen ändert sich immer rascher, mitunter müssen neue Kompetenzen erworben oder die bereits erworbenen generalüberholt werden. Hier wird ersichtlich, dass die kontinuierliche berufliche Weiterbildung eine Art Schlüsselstellung im LLL-Prozess einnimmt. Österreich liegt mit seiner Weiterbildungsbeteiligung gemäß dem EU-Strukturindikator für LLL bei knapp 14% und somit bereits über dem europäischen Durchschnitt (siehe EUROSTAT 2007). Ziel muss es aber sein, uns an den weiterbildungsaktivsten und gleichzeitig wirtschaftlich erfolgreichsten Ländern der EU (Skandinavien, Vereinigtes Königreich) zu orientieren, d.h. die entsprechende Weiterbildungsbeteiligung muss bis zum Jahr 2010 auf mindestens 20% steigen. Diese Länder haben insgesamt den Strukturwandel besser bewältigt, weisen eine höhere Erwerbsbeteiligung der Über-50-Jährigen sowie relativ günstige Werte in Vergleichen zentraler Innovationsindikatoren auf (vgl. ibw 2004, S. 22).

Investitionsmaßnahmen in der Grundausbildung zur Stärkung von Basisqualifikationen müssen daher mit der Schaffung neuer Anreizstrukturen zur Förderung der kontinuierlichen beruflichen Weiterbildung einhergehen. Unternehmen sollten dazu ermutigt werden, verstärkt in die Weiterbildung von MitarbeiterInnen in den mittleren Lebensjahren zu investieren, denn LLL beginnt nicht erst mit fünfzig (vgl. ibw 2004, S. 10). (Um den Schönheitsfehler in der österreichischen Beschäftigungspolitik, die geringe Arbeitsmarktpartizipation von älteren ArbeitnehmerInnen zu beseitigen, sind allerdings auch sozial- und wirtschaftspolitische Maßnahmen zu setzen.) Die Wirtschaftskammer Österreich (WKÖ) plädiert in diesem Zusammenhang für eine steuerliche Förderung für wenig weiterbildungsaktive Gruppen: Für die Altersgruppe 40plus und Geringqualifizierte soll der Bildungsfreibetrag für ArbeitgeberInnen von derzeit 20% (seit 2003) auf 40% erhöht werden.

Optimale Anreizstrukturen für berufliche Weiterbildung müssen ein Maximum an Hebelwirkung für private Investitionen entfalten und bedürfen daher grundsätzlich einer

stärkeren Beteiligung der öffentlichen Hand. Die öffentlichen Mittel sollten sich aber nicht auf die indirekte Förderung von steuerlichen Anreizen beschränken, sondern Unternehmen und weiterbildungsinteressierte BürgerInnen vor allem auch direkt, etwa in Form von Prämien, unterstützen.

Die WKÖ sieht in der Ermöglichung von Bildungssparen im Rahmen eines Bildungskontos die attraktivste Form der Subjektförderung: Dabei wird analog zum Bausparen bzw. zum bestehenden Angebot der Banken für Bildungsvorsorge individuell für Weiterbildung gespart. Einlagen auf das Sparkonto können durch den/die KontoinhaberIn, aber auch durch Verwandte oder – und dies ist mittelfristig zu überlegen – durch den/die ArbeitgeberIn erfolgen. Der für Bildung angesparte Betrag wird bis zu einem zu definierenden Höchstbetrag mit einem zweckgewidmeten staatlichen Zuschuss in der Höhe von mindestens 30% prämiert. Zusätzlich wird das Konto zu marktüblichen Zinssätzen verzinst. Nach einer entsprechenden Ansparphase kann das Konto auch als Basis für die Inanspruchnahme eines langfristig rückzahlbaren Bildungskredits dienen. Das Kapital auf dem Konto kann nur zur Bezahlung von Weiterbildungsmaßnahmen bei akkreditierten Bildungseinrichtungen verwendet werden. Künftig sollen die unterschiedlichen Fördermodelle auf Landesebene über diese Bildungskonten abgewickelt werden (siehe WKÖ 2006).

Bildungskonten zählen europaweit zu den populärsten Finanzierungsmodellen in der beruflichen Weiterbildung, aktuell sind sie auch Gegenstand der Bildungsreformdiskussion in Deutschland. Ihre Attraktivität liegt vor allem in der Wahrnehmung der gemischten Verantwortung: Der Staat übernimmt in einer veränderten Arbeitswelt mit wachsenden Qualifikationsanforderungen und hohem Anpassungsbedarf die Rolle des Co-Finanziers für Weiterbildung. BürgerInnen wiederum werden durch attraktive Förderstrukturen dazu ermutigt, bei Zeiten für LLL zu sparen, d.h. Verantwortungsbewusstsein für die eigene Weiterbildungskarriere zu entwickeln.

Der langen Rede kurzer Sinn: LLL für alle erfordert vor allem eine Erhöhung der Beteiligung an kontinuierlicher Weiterbildung. Eine entsprechende Hebelwirkung setzt künftig eine geteilte Finanzierungsverantwortung zwischen Unternehmen, Staat und BürgerInnen und folglich ein verstärktes Engagement der öffentlichen Hand in der Finanzierung der kontinuierlichen Weiterbildung voraus. Insbesondere in Österreich, wo sich die ArbeitgeberInnen im Rahmen der Lehrlingsausbildung bereits stark in der beruflichen Ausbildung engagieren, erscheint diese staatliche Beteiligung mehr als angemessen. So könnte sich beispielsweise ein zukunftsfähiges Finanzierungsportfolio in der Weiterbildung aus privaten Investitionen einschließlich der prämierten Einlagen von Bildungskonten, aus der Förderung für gering qualifizierte bildungsferne Gruppen – flankiert durch die Verdoppelung des Bildungsfreibetrags für spezielle Zielgruppen – zusammensetzen.

# Literaturverzeichnis

## Verwendete Literatur

- ibw Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (2004): Berufliche Weiterbildung in Österreich und im europäischen Vergleich. Forschungsbericht im Auftrag des Bundesministeriums für Wirtschaft und Arbeit.
- Lassnigg, Lorenz (2007): Bildungsökonomie: Österreich in Europa? In: Wirtschaftspolitische Blätter 1/2007.
- Pechar, Hans (2007): Sockelqualifikation und Exzellenz. Ist die österreichische Gesellschaft fit für die Wissensgesellschaft? In: Wirtschaftspolitische Blätter 1/2007.
- Schneeberger, Arthur (2005): Herausforderungen der Aus- und Weiterbildungspolitik durch Strukturwandel, Migration und Internationalisierung. In: ibw-Mitteilungen, 1. Quartal/2005.

## Weiterführende Literatur

- EUROSTAT (2007). Online im Internet:  
[http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page?\\_pageid=1090,1&\\_dad=portal&\\_schema=PORTAL](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page?_pageid=1090,1&_dad=portal&_schema=PORTAL) [Stand: 2007-10-15].
- Foders, Federico (2006): Bildungspolitische Implikationen der Bevölkerungsentwicklung. In: Wirtschaftspolitische Blätter 2/2006, S. 229-236.
- OECD (2005). Education at a glance.
- WKÖ (Wirtschaftskammer Österreich) (2006): Starke Bildung. Starker Standort. Bildung in Österreich. Positionen und Forderungen. Auch online im Internet:  
<http://www.ausbilder.at/htm/pdf/starkebildungstarkerstandort.pdf> [Stand: 2007-10-15].
- Statistik Austria (2006): Arbeitskräfteerhebung. Ergebnisse des Mikrozensus 2005. Wien.
- Wagner, Eva (2007): Die österreichische Förderlandschaft: ausgewählte Instrumente zur Unterstützung individueller Weiterbildungsaktivitäten. Online im Internet:  
[http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/meb07-2\\_12\\_wagner.pdf](http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/meb07-2_12_wagner.pdf) [Stand: 2007-10-29].



Foto: Petra Spiola

### Dr. Michael Landertshammer

Geboren 1954 in Krems, Studium der Rechtswissenschaften in Wien, seit 2001 Institutsleiter des WIFI Österreich und Leiter der bildungspolitischen Abteilung der Wirtschaftskammer Österreich, Vorstand im ibw Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft, Mitglied im Kuratorium KMU FORSCHUNG AUSTRIA und im Kuratorium BIB Bundesinstitut für internationalen Bildungs- und Technologietransfer uvm. Beschäftigt sich schon seit 1986 mit neuen Lehr- und Lernmethoden, pädagogisch-didaktischen Rahmenbedingungen für Lernen mit Erwachsenen, war u.a. verantwortlich für die Etablierung des CBT-Centrums in der Erwachsenenbildung Österreichs (1986), leistete Vorarbeit zur Gründung einer Fachhochschule der Wirtschaft, deren Geschäftsführer er 1996-2001 war.

E-Mail: [Michael.Landertshammer\(at\)wko.at](mailto:Michael.Landertshammer(at)wko.at)  
Internet: [http://portal.wko.at/wk/detail\\_person.wk?JobID=18133](http://portal.wko.at/wk/detail_person.wk?JobID=18133)  
Telefon: +43 (0)590 900-3573



## **Lebenslanges Lernen: eine (kostenintensive?) Herausforderung für moderne Gesellschaften**

von Michael Tölle, AK Wien

Michael Tölle (2007): Lebenslanges Lernen: eine (kostenintensive?) Herausforderung für moderne Gesellschaften. Online im Internet:

<http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/meb07-2.pdf>. ISSN 1993-6818. Erscheinungsort: Wien. 11.890 Zeichen. Veröffentlicht Oktober 2007.

Schlagworte: Investitionen in Weiterbildung, Förderung der Erwachsenenbildung, Hauptschulabschluss, Berufsreifeprüfung, Finanzierung des Zweiten Bildungsweges, Steuerungsgremium für das LLL, LLL-Benchmark

### ***Abstract***

*Die ambitionierten Ziele des Lissaboner „LLL-Gipfels“ werden wohl nicht mehr erreicht werden. Eine Annäherung kann unter Aufbietung einiger Anstrengungen aber noch gelingen. Für Österreich würde das bedeuten, dass die öffentliche Hand weitaus mehr als bisher in das LLL zu investieren hat. Gleichzeitig muss etwas für die Struktur getan werden: Ein koordinierendes, steuerndes Gremium sollte für Transparenz und Synergien sorgen. Von zentraler Bedeutung wird künftig auch die öffentliche Vollfinanzierung des Zweiten Bildungsweges sein. Und: Man darf sich nicht mit dem LLL-Benchmark der EU von 12,5% zufrieden geben. Österreich sollte bis 2012 die 20%-Marke zu erreichen suchen.*

## Lebenslanges Lernen: eine (kostenintensive?)

### Herausforderung für moderne Gesellschaften

von Michael Tölle, AK Wien

Der große „Knall“ erfolgte zur Jahrtausendwende auf dem historischen Gipfel von Lissabon: Die EU läutete das Zeitalter des Lebenslangen Lernens (LLL) ein. Man wollte mithalten können mit den großen Wirtschaftsblöcken USA und Asien. Demgemäß steht das LLL auch heute noch unter dem Blickwinkel von „competitiveness“ und „employability“.

Seither sind fast sieben Jahre vergangen und man weiß, dass die ambitionierten Zielsetzungen bis zum Jahr 2010 wohl nicht mehr erreicht werden. Eines aber ist gelungen: Das LLL ist ein großes Thema geworden – das gilt auch für Österreich. Nicht nur diverse ExpertInnen aus Wirtschaft und Bildung sind sich der Bedeutung des LLL bewusst, sondern auch die „Betroffenen“ selbst: So meinten 88% aller ArbeitnehmerInnen in einer Umfrage der Arbeiterkammer Wien aus dem Jahre 2005: *„[W]er sich nicht weiterbildet, hat kaum noch Chancen im Berufsleben“* (SORA 2005, S. 7). Die Weiterbildungsquoten liegen jedoch deutlich unter diesem Prozentsatz, bei Älteren und Niedrigqualifizierten sind sie kaum noch merkbar.

Die drei großen AkteurInnen im LLL – die Unternehmen, die Individuen und die öffentliche Hand – bemühen sich kontinuierlich um eine Standortbestimmung, die auch darauf abzielt, in Relation zu den jeweils anderen AutorInnen nicht zu viel zu investieren. Die Motive dafür sind vielfältig: Kostendruck, Budgetvorgaben und ArbeitnehmerInnen, die sich zunehmend zwischen Investitionen in Wohnraum, Pensionsvorsorge oder Weiterbildung entscheiden müssen. Die Beiträge der großen AkteurInnen „vernünftig“ auszubalancieren, wäre zweifelsfrei eine große Herausforderung, wird doch schon der Begriff „vernünftig“ in diesem Zusammenhang verschieden interpretiert.

Nach einer Studie im Auftrag der Arbeiterkammer Wien (siehe Lassnigg/Vogtenhuber/Steiner 2006) kann man eine Tatsache auf keinen Fall wegdiskutieren: Der Beitrag der öffentlichen Hand zur Weiterbildung ist zu niedrig. Während – Stand 2004 – die Unternehmen rund 900 Millionen Euro jährlich investieren (inklusive der Lohnausfallskosten) und die Individuen mit rund 800 Millionen Euro ziemlich dicht aufschließen (eingerechnet sind hier auch Opportunitätskosten im Sinne eines „entgangenen Einkommens“), belaufen sich die Aufwendungen der öffentlichen Hand für die Erwachsenenbildung auf knappe 300 Millionen Euro (den größten Anteil mit 166 Millionen Euro machen die Schulen für Berufstätige aus).

Um einen ausgewogenen Finanzierungsmix zu erreichen, was bedeuten würde, dass ein Drittel von den Unternehmen, ein Drittel von den Individuen, ein Drittel von der öffentlichen Hand getragen wird, müssten Bund (Unterrichtsministerium), Länder und Gemeinden 500 Millionen Euro zusätzlich investieren. Bei diesen Berechnungen wurde das Arbeitsmarktservice noch gar nicht berücksichtigt: Würde man dessen Ausgaben für die Qualifizierung von Arbeitslosen (2004: 600 Millionen Euro) auf der Habenseite der Unternehmen und ArbeitnehmerInnen verbuchen (aufgrund der Beiträge zur Arbeitslosenversicherung), würde die Bilanz für die öffentliche Hand noch viel schlechter ausfallen.

Erfreulich ist, auch das sollte an dieser Stelle angemerkt werden, dass das Budget des Unterrichtsministeriums zur Förderung der Erwachsenenbildung für die Jahre 2007 und 2008 um 30% erhöht wurde. Das ist ein wichtiger Schritt in die richtige Richtung, allerdings bedeutet die 30%-Erhöhung in absoluten Ziffern nur runde vier Millionen Euro mehr.

Nichtsdestotrotz könnte damit Wichtiges getan werden, könnte eine obskure, in der Öffentlichkeit kaum wahrgenommene Förderlücke im österreichischen Bildungssystem geschlossen werden: Man könnte endlich dafür sorgen, dass für das Nachholen des Hauptschulabschlusses keine Gebühren mehr eingehoben werden. Das bm:ukk fördert punktuell den Hauptschulabschluss Erwachsener (insbesondere seit dem Jahr 2000 mit Unterstützung des Europäischen Sozialfonds). Diese Förderung sollte der Nachfrage angemessen ausgebaut werden.

Die Arbeiterkammer geht von 180.000 Personen in Österreich aus, die über keinen positiven Hauptschulabschluss verfügen. Die Preisstruktur für die Vorbereitung auf die abzulegenden Externistenprüfungen bewegt sich zur Zeit von relativ günstigen 220,- Euro wie etwa an der Volkshochschule Götzis (Bund und Land stützen mittels Förderungen) über 566,- Euro bis 590,- Euro an den Volkshochschulen in Wien (der Bund erteilt Förderungen) bis hin zu Gebühren, die von keiner Seite gefördert werden und die schon einmal 1.980,- Euro ausmachen können wie am Berufsförderungsinstitut Tirol (der Anbieter stützt aus eigenen Mitteln, um diesen Preis zu halten), was für diese Einkommensgruppe ein immens hoher Betrag ist.

Wer vor der steilen Treppe der Bildungsabschlüsse steht, wird in Österreich beim Erklimmen der ersten Stufe oft allein gelassen. Das muss sich ändern.

Auch für die nächsten Stufen bis inklusive der Sekundarstufe II tritt die Arbeiterkammer für die Abschaffung der Teilnahmegebühren ein: Das betrifft das Nachholen eines

Lehrabschlusses sowie die Vorbereitung auf die Studienberechtigungs- (SBP) und die Berufsreifeprüfung (BRP).

Am 1. September 2007 feierte die BRP ihren zehnten Geburtstag. Die BRP war Idee und Konzept der Sozialpartner, gemeinsam mit dem Bildungsministerium gelang die Umsetzung, auf die man zu Recht Stolz sein kann: Zum ersten Mal wurden im österreichischen Bildungssystem Berufsausbildung und -erfahrung in diesem Ausmaß anerkannt. Mit drei bis vier Teilprüfungen werden im Rahmen der BRP die Berechtigungen der Matura erworben, was ein großer Beitrag zur Durchlässigkeit ist. Dass dieses Instrument seinen Platz fand, wird durch die AbsolventInnen- und TeilnehmerInnenziffern klar belegt: 11.000 bzw. 10.000 (siehe öibf/ibw 2006). Und das trotz der Gebühren von durchschnittlich 3.000,- Euro! Nach Abzug der diversen Länderförderungen bleiben im Schnitt immer noch 1.800,- Euro, die der/die AbsolventIn selbst zu tragen hat. Welchen Beitrag könnte die BRP zur Anhebung der österreichischen MaturantInnen-Quote leisten, würde der Bund die Gebühren übernehmen!

Wird über Kosten gesprochen, sollte man konkret werden. Auf Grundlage der jetzigen Teilnehmergeziffern würde es den Bund rund 25 Millionen Euro zusätzlich kosten, um Hauptschul-, Lehrabschluss, SBP und BRP auszufinanzieren. Rund 13.000 „Bildungsdurstige“: das sind all jene, die sich zur Zeit auf ein Nachholen dieser Abschlüsse vorbereiten, könnten so pro Jahr erreicht und unterstützt werden (eigene Berechnungen). 25 Millionen Euro sind im Vergleich zu den über 160 Millionen Euro, die der Bund für die Abendschulen für Berufstätige mit ihren 17.000 SchülerInnen ausgibt, nicht viel. Auch im internationalen Vergleich sind 25 Millionen Euro kein großer Betrag: Schweden wendet für die Förderung der Erwachsenenbildung exakt 2,042 Milliarden Euro an öffentlichen Mitteln auf (Stand 2005), das ist also siebenmal so viel wie in Österreich bei vergleichbarer Einwohnerzahl (Schweden zählt neun Millionen EinwohnerInnen).

Warum sich Österreich die Chance entgehen lässt, mit relativ bescheidenem Mitteleinsatz ein Weiterbildungssystem aufzubauen, das das Nachholen von formalen Abschlüssen der Sekundarstufe I und II ohne Gebühren erlauben würde, ist schwer zu erklären. Vielleicht liegt das an der historischen „Sowohl-als-auch-Zuständigkeit“ von Bund und Land: an der ungeklärten Aufteilung der Verantwortung, was die Bildung Erwachsener anbelangt, und an dem ausgeprägten ministerialen Schuldenken, das für die Erwachsenenbildung schon seit jeher zu wenig Kapazität übrig ließ.

Die Arbeiterkammer verlangt seit Mitte der 1990er-Jahre eine steuernde, koordinierende Instanz für das LLL (damals „Weiterbildungskuratorium“ genannt). Eine solche Instanz wäre für den Bereich der Weiterbildung von großer Wichtigkeit, denn dieser wirkt in Österreich – um ein Bild zu verwenden – wie ein verschachtelter Garten, in dem einander unbekannte

GärtnerInnen mit nur gelegentlich ausgetauschten, flüchtigen Blickkontakten die ihnen irgendwann einmal zugeteilten Quadratmeter mehr oder minder intensiv bepflanzen und bewässern. Wer von oben auf diesen Garten blickt, sieht fehlende Durchgänge und buchstäblich nur „Kraut und Rüben“.

Ob es zu einem Gremium dieser Art kommen wird, in dem die relevanten Ministerien, die Sozialpartner und andere „Stakeholder“ vertreten sind, ist zur Zeit völlig unklar, trotz der Empfehlung der vom damaligen Bildungsministerium eingesetzten „Kremser Strategie-arbeitsgruppe“. Sollte es nicht dazu kommen, würde sich erneut zeigen, dass sich Österreich international nicht viel abschaut.

Wie können moderne Gesellschaften ein „kohärentes System des LLL“ (so die Vorstellung der EU) aufbauen? – Die skandinavischen Staaten und Länder wie Großbritannien und Australien zeigen es vor. Österreich gibt sich anscheinend mit einer nur durchschnittlichen Platzierung im Wettlauf des LLL zufrieden. Der EU-Benchmark zum LLL (bis 2010 sollen sich zumindest 12,5% der Bevölkerung zwischen 25 und 64 Jahren innerhalb der letzten vier Wochen am LLL beteiligt haben – dazu zählen neben Kursen und Seminaren der beruflichen Weiterbildung allerdings auch Freizeit- und Hobbykurse wie Tennis und Tai Chi) wurde mit 13,9% zwar erreicht, aber der Abstand zu den führenden Ländern ist groß: Schweden (34,7%), Großbritannien (29,1%) und Dänemark (27,6%) liegen in der EU weit vorne. Unerreichbar weit vorne? – Vielleicht. Die Arbeiterkammer fordert in jedem Fall, dass Österreich bis 2012 die 20%-Marke erreicht.

## **Literaturverzeichnis**

### **Verwendete Literatur**

SORA (Institute for Social Research and Analysis) (2005): Bildung und Weiterbildung in Österreich. Studie im Auftrag der Arbeiterkammer Wien. Wien: SORA (unveröffentl.).

### **Weiterführende Literatur**

Lassnigg, Lorenz/Vogtenhuber, Stefan/Steiner, Peter M. (2006): Weiterbildung in Österreich. Finanzierung, Beteiligung und Wirkungen. Studie im Auftrag der Arbeiterkammer Wien. IHS, Wien.

öibf/ibw (Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung/Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft) (2006): Die Berufsreifeprüfung. Höherqualifizierung für den beruflichen Aufstieg oder für den Umstieg? Studie im Auftrag des bm: bwk. Wien: öibf/ibw.



Foto: K. K.

**Mag. Michael Tölle**

Studium der Soziologie, Ethnologie und Betriebswirtschaft in Wien. Studienassistent an der WU Wien, Bildungsberater und Schulungsleiter am bfi Wien, seit 1994 Referent für Weiterbildungspolitik in der AK Wien. Schwerpunkte: Co-financing of LLL, Zweiter Bildungsweg, Lifelong Guidance.

E-Mail: [michael.toelle\(at\)akwien.at](mailto:michael.toelle(at)akwien.at)

Internet: <http://www.arbeiterkammer.at>

Telefon: +43 (0)1 501 65 - 3102

## Wie zeitgemäß sind Institutionen der Erwachsenenbildung?

von Gerhard Bisovsky, VHS Meidling

Gerhard Bisovsky (2007): Wie zeitgemäß sind Institutionen der Erwachsenenbildung? Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/meb07-2.pdf>. ISSN 1993-6818. Erscheinungsort: Wien. 13.382 Zeichen. Veröffentlicht Oktober 2007.

Schlagworte: informelles Lernen, selbstorganisiertes Lernen, Institutionen der Erwachsenenbildung, Lebenslanges Lernen, LLL

### **Abstract**

*Auch wenn die Erwachsenenbildung im gleichen Maße Ungleichheiten verstärkt, wie sie Chancen eröffnet, so gibt es doch keine Alternative zu Institutionen der Erwachsenenbildung. Modernisierungs- und Innovationsprozesse sind notwendig und die öffentliche Hand ist gut beraten, diese und die Institutionen dauerhaft zu fördern, wenn der Zugang zum selbstorganisierten Lernen, das zunehmend an Bedeutung gewinnt, verbreitert werden soll. Die zentrale Frage lautet: Was sind künftig die Aufgaben der Institutionen der Erwachsenenbildung?*

## Wie zeitgemäß sind Institutionen der Erwachsenenbildung?

von Gerhard Bisovsky, VHS Meidling

Der überwiegende Teil der Lernprozesse Erwachsener findet im Verlauf von Arbeitsprozessen, im sozialen Umfeld, im Freundeskreis, in Vereinen, in Arbeitsgemeinschaften und lokalen Netzwerken statt. Das Konzept des Lifelong Learning setzt stark auf dieses informelle Lernen. Das eigenständige Lernen, das selbstorganisierte Lernen, rückt immer mehr in den Vordergrund. Unterstützend wirken das Wissen und die Ressourcen, die über das Internet jederzeit abrufbar sind.

Wenn die Bedeutung des selbstorganisierten Lernens zunimmt, können berechtigterweise Fragen nach dem künftigen Stellenwert der Institutionen der Erwachsenenbildung, etwa der Volkshochschulen (VHS), der ländlichen Fortbildungsinstitute (LFI), der Bildungswerke, der Wirtschaftsförderungsinstitute (WIFI) und der Berufsförderungsinstitute (BFI) gestellt werden: Was sind die Aufgaben dieser Institutionen im Rahmen einer Politik des lebenslangen Lernens? Oder werden, wenn das selbstorganisierte Lernen an Relevanz gewinnt, die Institutionen bald als inadäquat gelten? Stehen den Institutionen Veränderungsprozesse bevor? Wenn ja, welche?

Um es gleich vorwegzunehmen: Ich denke, dass, gerade wenn es um das informelle Lernen geht, wenn es um die Verbesserung der Selbstlernkompetenz geht, wenn es um das selbstorganisierte Lernen geht, den Institutionen der Erwachsenenbildung eine nicht zu unterschätzende Aufgabe und Funktion zukommt. Selbstorganisiertes Lernen baut wesentlich auf vorangegangene Lernprozesse auf. Diese Lernprozesse finden sich großteils in der Erstausbildung, die – vorsichtig ausgedrückt – gelungenes Lernen derzeit nicht begünstigt. Die Institutionen der Erstausbildung präsentieren sich im Großen und Ganzen nicht als Förderer der Neigungen, Interessen und Talente ihrer SchülerInnen.

Selbstorganisiertes Lernen baut wesentlich darauf, dass die Lernenden in der Lage sind, ihre Lernbedarfe einzuschätzen und sich aus der unüberschaubaren Menge an Informationen das rauszufiltern, was für sie passend und gleichzeitig qualitätsrelevant ist. Schließlich und endlich erfordert selbstorganisiertes Lernen auch einen konsequenten Umgang mit Zeitressourcen sowie – ebenfalls nicht unwesentlich – die Fähigkeit, den eigenen Lernprozess einschätzen, Ergebnisse bewerten und weitere Schritte setzen zu können. Zur Realisierung sind Unterstützungsprozesse und begleitende Strukturen notwendig. In vielen Fällen wird es erforderlich sein, dass Lernende – gerade in Institutionen der Erwachsenen-



bildung und in ihren traditionellen Angebotsformen wie Kursen und Seminaren – an das eigenständige und an das selbstorganisierte Lernen herangeführt werden.

Keinesfalls will ich diese Argumentation als eine paternalistische verstanden wissen. Ich bin der festen Überzeugung, dass alle beteiligten AkteurInnen, die Lernenden, die Lehrenden gleichwie die Institutionen einige Lern- und Veränderungsprozesse in Angriff nehmen müssen, ganz zu schweigen von den Veränderungen, die unsere tradierten Lernkulturen zu bestreiten haben: weg von der Instruktion hin zum Begleiten von Lernenden; Förderung von Fähigkeiten und Talenten statt Selektion; individuelle und maßgeschneiderte Konzepte statt Angebote von der Stange usw. usf.

Keinesfalls werden traditionelle Vermittlungsformen, wie Kurse und Seminare, infolge dieser Entwicklungen verschwinden. Sie werden nach wie vor ihre Berechtigung und ihren Platz haben und in unterschiedlichen Lern- und Lebensphasen von verschiedensten AdressatInnen in Anspruch genommen werden.

Im Rahmen des langfristig (1996-2006) angelegten Projektes Qualifikations-Entwicklungs-Management (QUEM)<sup>1</sup>, das von der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. (ABWF) getragen wurde, beschäftigten sich WirtschaftswissenschaftlerInnen, PädagogInnen und andere WissenschaftlerInnen im Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ mit der Frage, wie Kompetenzentwicklung und selbstorganisiertes Lernen in fremdorganisierten Lernumgebungen eingeführt und umgesetzt werden können. Für die Einrichtungen der institutionalisierten Erwachsenenbildung stellten sich in diesem Zusammenhang Fragen *„nach der Wirksamkeit von Lernangeboten als Beitrag zur Unterstützung von Kompetenzentwicklung, zur Lernförderlichkeit von Lernumgebungen und damit [...] zur Spezifik von Weiterlernen in institutionellen Kontexten in einer sich dynamisch entwickelnden, komplexen Lerninfrastruktur“* (Aulerich/Stuhler 2006, S. 2f.).

Eine der zentralen Hypothesen im Programmbereich „Lernen in Weiterbildungseinrichtungen“ im Rahmen des QUEM-Projektes lautet: Selbstorganisiertes Lernen kann in Institutionen dann eingeführt werden, wenn diese sich selbstorganisiert wandeln. Eine besondere Rolle kommt dabei der Organisations- und Personalentwicklung zu. Ferner sehen die Verantwortlichen in den Weiterbildungseinrichtungen im Übergang von „Standardseminaren“ zur Lernprozessbegleitung auf individueller und organisatorischer

---

<sup>1</sup> Nähere Informationen dazu auf: <http://www.abwf.de>

Ebene sowie in Kooperation und Networking Ansätze, um künftig selbstorganisiertes Lernen unterstützen und fördern zu können (vgl. Duell/Keiser/Hölbling 2006, S. 8).

### **Organisationen für das Lernen Erwachsener wirken Ungleichheiten entgegen und verstärken sie gleichzeitig!**

Die Einrichtungen der institutionalisierten Erwachsenenbildung organisieren professionell das Lernen Erwachsener. Sie tun dies mit einer Reichweite, die beachtlich und die – trotz eines enormen Zuwachses an AnbieterInnen – nach wie vor unerreicht ist. Kritisch ist allerdings anzumerken, dass trotz dieser Reichweite der Zugang nicht für alle gleich (gut und möglich) ist.

Im Mikrozensus 2003 und seinem Sonderprogramm „Lebenslanges Lernen“ wurde die Beteiligung an Erwachsenenbildung und Weiterbildung untersucht. Dabei zeigten sich die in der Fachwelt national und international bekannten und vorhandenen Problemlagen (vgl. Lassnigg/Vogtenhuber/Steiner 2006, S. 26 u. S. 36):

- Mehr Männer als Frauen nehmen an beruflicher Weiterbildung teil: Das Verhältnis liegt bei 17 zu 13%.
- Je höher die berufliche Position ist, desto mehr Weiterbildung wird in Anspruch genommen.
- Ab dem 50. Lebensjahr ist eine stark sinkende Beteiligung an beruflicher Weiterbildung zu beobachten.
- Bekannt, aber immer wieder erwähnenswert, ist ferner der „Matthäus-Effekt“: Je mehr an Erstausbildung akkumuliert wird, desto mehr wird an Weiterbildung teilgenommen.

Alle diese Effekte verstärken sich bei Frauen, die damit einer doppelten Benachteiligung unterworfen sind.

Bei der Teilnahme an privat-persönlich motivierter Weiterbildung wirken geschlechts-spezifische Unterschiede umgekehrt (vgl. Lassnigg/Vogtenhuber/Steiner 2006, S. 36):

- Frauen beteiligen sich häufiger als Männer an solchen Maßnahmen.

- Die berufliche Position spielt hier eine geringere Rolle als bei der beruflichen Weiterbildung, insbesondere die Nicht-Erwerbstätigen weisen eine deutlich höhere Beteiligung auf.
- Bildung und Alter hingegen wirken gleich wie bei der beruflichen Weiterbildung.

Fazit ist: Erwachsenenbildung und Weiterbildung wirken Ungleichheiten und Benachteiligungen entgegen, gleichzeitig verstärken sie sie.

Wenn wir wollen, dass sich mehr Menschen an Weiterbildung beteiligen, dann wäre zu überlegen, wie die Teilnahme an privat-persönlicher Weiterbildung verstärkt und attraktiver gemacht werden könnte – vielleicht mittels eines Bildungsgutscheins für eine genau definierte und erreichbare Zielgruppe? – Damit könnte Zugangsbarrieren, wie wir sie in der betrieblichen und in der beruflichen Weiterbildung beobachten können, entgegengewirkt werden.

### **Wir brauchen Institutionen, um das selbstorganisierte Lernen weiter zu verbreiten**

Tradition und Bekanntheit gehen vielfach Hand in Hand mit Bestand und Kontinuität. Das gibt Lernenden die Sicherheit, es mit PartnerInnen zu tun zu haben, die mit ihren Dienstleistungen und Angeboten längerfristig zur Verfügung stehen und nicht nur für die Dauer eines Projektes existieren.

Weiterbildung ist zu einem guten Teil auch Vertrauenssache. Lernende lassen sich auf Neues ein, nicht selten treten Verunsicherungen und Störungen auf, ja in vielen Fällen sind sie Bestandteil des Lernprozesses. Institutionen der Erwachsenenbildung sind für viele Lernende verlässliche PartnerInnen. Sie können damit rechnen, dass Institutionen kompetente Unterrichtende auswählen und beschäftigen.

Bindungen spielen eine wichtige Rolle bei Lernprozessen (siehe Egger 2006). Dabei kann es sich um Bindungen an Personen in der Gruppe der Lernenden oder um Bindungen an Lehrkräfte handeln. Eine ebenso wichtige Rolle spielt, welche Bindungen die Institution selbst erzeugt. Diese Bindungen sind in Zusammenhang mit einem Lernklima zu sehen, das durch die Institutionen, ihre Traditionen und ihre Philosophie bestimmt wird.

In den Kursen der Institutionen der Erwachsenenbildung geben KursleiterInnen Tipps und Hinweise zum Weiterlernen. Die TeilnehmerInnen fordern diese auch ein. Offene Formen des Lernens, die mit und ohne ExpertInnen stattfinden, finden heute schon zunehmend

Beachtung. Organisierte Weiterbildung leistet so einen Beitrag, dass der Zugang zum selbstorganisierten Lernen verbreitert werden kann.

Die Verbreitung des selbstorganisierten Lernens kann nur im Rahmen von dauerhaft angelegten Strukturen erfolgen. Die Aufrechterhaltung solcher Strukturen erfordert eine auf Langfristigkeit angelegte Förderung. Dabei geht es weniger um die Fragestellung Basisförderung und/oder bzw. versus Projektförderung, sondern vielmehr darum, für ein konkret zu definierendes Programm mehrjährige Förderschwerpunkte zu entwickeln, die den Aufbau von innovativen Strukturen ermöglichen. Diese Strukturen sind – nach Evaluierung ihrer Effektivität und Effizienz – längerfristig zu fördern, um Langlebigkeit zu garantieren. Ferner könnten sie durch ein Voucher-System, das eine kostengünstige Inanspruchnahme von selbstorganisierten Lernformen ermöglicht, verstärkt werden.

Folgende Rahmenbedingungen erachte ich fürs Erste als zentral, um den Zugang zum Weiterlernen und zum selbstorganisierten Lernen zu verbreitern:

- Bundesweite Akkreditierung von WeiterbildungsanbieterInnen nach festgelegten Qualitätsmerkmalen;
- gemeinsame Standards in den Weiterbildungsförderungen der Bundesländer;
- transparente Darstellung der Qualitätskriterien der einzelnen AnbieterInnen und ihrer Systeme zur kontinuierlichen Verbesserung der Qualität;
- Entwicklung eines Programmschwerpunktes „Selbstorganisiertes Lernen in Institutionen der Erwachsenenbildung“ mit mehrjährigen Förderungen.

## Literaturverzeichnis

### Verwendete Literatur

Aulerich, Gudrun/Stuhler, Heidemarie (2006): Selbstorganisiertes Lernen in Weiterbildungseinrichtungen. In: QUEM-Bulletin 4/2006, S. 1-7. Online im Internet: <http://www.abwf.de/content/main/publik/bulletin/2006/B-04-06.pdf> [Stand: 2007-10-10].

Duell, Werner/Keiser, Sarina/Hölbling, Gerhart (2006): Weiterbildungseinrichtungen im Wandel – Entwicklungstendenzen und Handlungsfelder. In: QUEM-Bulletin 4/2006, S. 8-10. Online im Internet: <http://www.abwf.de/content/main/publik/bulletin/2006/B-04-06.pdf> [Stand: 2007-10-10].

Lasnigg, Lorenz/Vogtenhuber, Stefan/Steiner, Peter M. (2006): Weiterbildung in Österreich. Finanzierung, Beteiligung und Wirkungen. Studie im Auftrag der Arbeiterkammer Wien. IHS, Wien.

## Weiterführende Literatur

Egger, Rudolf (2006): Gesellschaft mit beschränkter Bildung. Graz: Leykam.

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2006): Mitteilung der Kommission.

Erwachsenenbildung: Man lernt nie aus. Brüssel. Online im Internet:

[http://archiv.bmbwk.gv.at/medienpool/14032/st14600\\_deo6.pdf](http://archiv.bmbwk.gv.at/medienpool/14032/st14600_deo6.pdf) [Stand: 2007-10-10]

## Weiterführende Links

Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management (QUEM): <http://www.abwf.de>



Foto: K. K.

### Dr. Gerhard Bisovsky

Studium der Politikwissenschaft, Lehrbeauftragter an der Universität Wien. Leitung der Volkshochschule Meidling in Wien. Mitarbeit in regionalen Netzwerken mit dem Ziel, das Lebenslange Lernen zu fördern. Sehr interessiert an Innovationspolitik und an der Implementation von Innovationen.

Mehrere Publikationen und Artikel, zuletzt: „Vernetztes Lernen in einer digitalisierten Welt. Internetgestützte Bildungsprozesse an der Volkshochschule“ (2006); „Wie kann eLearning in der Erwachsenenbildung eingeführt und verankert werden?“ (2006).

E-Mail: [gerhard.bisovsky\(at\)meidling.vhs.at](mailto:gerhard.bisovsky(at)meidling.vhs.at)

Internet: <http://meidling.vhs.at>

Telefon: +43 (0)1 8108067

# **Was Hänschen nicht lernte, muss Hans allemal lernen. Berufliche Aus- und Weiterbildung 10 Jahre nach dem Jahr des Lebenslangen Lernens**

von Niki Harramach, Bundessprecher der akkreditierten WirtschaftsTrainer

Niki Harramach (2007): Was Hänschen nicht lernte, muss Hans allemal lernen. Berufliche Aus- und Weiterbildung 10 Jahre nach dem Jahr des Lebenslangen Lernens. Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/meb07-2.pdf>. ISSN 1993-6818. Erscheinungsort: Wien. 6.315 Zeichen. Veröffentlicht Oktober 2007.

Schlagworte: berufliche Aus- und Weiterbildung, Lebenslanges Lernen, Weiterbildungsmarkt, Bildungsanbieter, WirtschaftsTrainerInnen, Zertifizierung

## ***Abstract***

*Die ungebrochene Vermittlung konstanter Grundtugenden und der konstant rasche Wechsel im technischen Know-how haben den beruflichen Aus- und Weiterbildungsmarkt seit jeher stabilisiert und werden es wohl auch in Hinkunft tun. Heute kommen in Österreichs Wirtschaft auf einen angemeldeten Bedarf grob geschätzt zehn TrainingsanbieterInnen, das sind neun zu viel! Dementsprechend gering ist die Transparenz in diesem Marktsegment – oft erschreckend niedrig das Qualitätsniveau der TrainerInnen. Ein neuer und gangbarer Weg wäre die KundInnenzertifizierung.*

## **Was Hänschen nicht lernte, muss Hans allemal lernen.**

### **Berufliche Aus- und Weiterbildung 10 Jahre nach dem Jahr des Lebenslangen Lernens**

von Niki Harramach, Bundessprecher der akkreditierten WirtschaftsTrainer

1996-2006: Gab es Entwicklungen am Markt der beruflichen Aus- und Weiterbildung? – Keine besonders gravierenden, das muss man doch in erster Linie feststellen. Der Markt der beruflichen Aus- und Weiterbildung ist ziemlich stabil.

Das ist kein Wunder, sind doch einerseits die Schlüsselqualifikationen der betrieblichen Realität, also die so genannten „Social and Soft Skills“ wie Kommunikation, Führung, Teamwork, Motivation, Konfliktmanagement usw. keinen kurzen Halbwertszeiten unterworfen. Gut zuhören zu können, ein respektvoller Umgang mit den MitarbeiterInnen, das dauernde Lösen von Konflikten (am besten durch Herstellung einer Win-win-Situation) und eine gute Zusammenarbeit im Team waren durchgehend wichtige Fertigkeiten und Fähigkeiten erfolgreichen Wirtschaftens. Die „Guten“ haben sich schon immer bewusst und professionell damit auseinander gesetzt, die „Schlechten“ können es heute noch nicht. Andererseits ist auch die anhaltend raschere Erneuerung im fachtechnischen Wissen, besonders repräsentiert durch das Know-how der Informationstechnologien (IT), ein beständiges Phänomen – zumindest in den letzten 10 Jahren – gewesen.

Kontinuität in den Grundtugenden und rascher Wechsel im technischen Know-how sind daher Stabilitätsfaktoren in diesem Bildungsmarkt gewesen und werden es wohl auch in Hinkunft sein.

Der Markt selbst ist, was das Investitionsvolumen der Wirtschaft in die berufliche Aus- und Weiterbildung ihrer MitarbeiterInnen betrifft, in der ersten Hälfte der letzten 10 Jahre kontinuierlich gestiegen, in den letzten 5 Jahren aufgrund der Wirtschaftssituation kaum (2007 ist bei diesen Betrachtungen noch außen vor). Insgesamt ist das Investitionsvolumen von 1,15 Milliarden Euro (1996 waren das etwa 16 Milliarden Schilling) auf knapp 1,4 Milliarden Euro im Jahr 2006 an direkten Investitionen (ohne zusätzliche kalkulatorische Kosten) gestiegen (eigene Berechnungen; Quelle: Datenbank über Kennzahlen der beruflichen Aus- und Weiterbildung bei Harramach & Partner).

Die Weiterbildungsquote war in Österreich schon immer niedrig. Sie misst den Prozentsatz an MitarbeiterInnen, die wenigstens einmal jährlich in den Genuss einer „Bildungsmaßnahme“ kommen. Darunter werden alle Formen organisierter innerbetrieblicher und überbetrieblicher berufsbezogener Bildung – nicht also informelles und informales Lernen – subsumiert. Die Weiterbildungsquote lag im Jahr 1996 bei 33-34% und im Jahr 2006 bei knapp 38%, was einer Erhöhung von nur 4% auf niedrigem Niveau entspricht (eigene Berechnungen; Quelle: Datenbank über Kennzahlen der beruflichen Aus- und Weiterbildung bei Harramach & Partner). Mittlerweile zählen wir also wirklich zu den „Kellerkindern“ Europas und wurden auch schon von einigen unserer osteuropäischen Nachbarn überholt.

Was sich freilich in diesen 10 Jahren sehr geändert hat, ist die Angebotsdichte. Heute gibt es grob geschätzt zehnmal so viele TrainingsanbieterInnen, als die österreichische Wirtschaft brauchen würde. Dementsprechend groß ist die Intransparenz auf diesem Markt – und dementsprechend erschreckend niedrig oft das Qualitätsniveau.

Seit über zehn Jahren verwenden deshalb die WirtschaftsTrainerInnen der Wirtschaftskammer Österreich im Fachverband „Unternehmensberatung und Informationstechnologie“ (UBIT) ein eigens entwickeltes und spezielles Verfahren der KundInnenzertifizierung (2007 konnten schon ca. 260 akkreditierte Customers' Certified Trainer gezählt werden). In diesem Verfahren fällen die KundInnen selbst das Endurteil über die Qualität der BildungsanbieterInnen (nicht ein Verein oder irgendwelche Normen und auch nicht die Wirtschaftskammer). Diese KundInnenzertifizierung könnte die verstärkten Bemühungen der hoch qualifizierten österreichischen BildungsanbieterInnen um vermehrte Tätigkeit im Export ihrer Bildungsleistungen erfolgreich unterstützen und somit den beruflichen Aus- und Weiterbildungsmarkt in Österreich.

### **Weiterführende Links**

Qualifizierungsprozess für Customers' Certified Trainer

[http://portal.wko.at/wk/format\\_detail.wk?angid=1&stid=318878&dstid=8109&opennavid=0](http://portal.wko.at/wk/format_detail.wk?angid=1&stid=318878&dstid=8109&opennavid=0)





Foto: K. K.

### **Dr. Niki Harramach**

Bundessprecher der akkreditierten WirtschaftsTrainer im Fachverband UBIT (Unternehmensberatung und IT) der WKÖ (Wirtschaftskammern Österreichs). Geboren 1948, emer. Rechtsanwalt, Unternehmensberater und WirtschaftsTrainer. Gerichtssachverständiger für Managementtrainings und Organisationsentwicklung. Sprecher der Customers' Certified Trainer in der Wirtschaftskammer Österreich. OE-Lehrtrainer in der Wiener Akademie für Organisationsentwicklung. Geschäftsführer der HARRAMACH & PARTNER International Holding GesmbH. Spezialthemen: interaktive Verhaltenstrainings, Cross Cultural Management, Rechtsfragen, Erfolgskontrolle und Benchmarking im Bildungsbereich. Verfasser diverser Fachartikel und Bücher.

E-Mail: [niki\(at\)harramach.com](mailto:niki(at)harramach.com)

Internet: <http://www.wirtschaftstrainer.info>

Telefon: +43 (0)1 51454-0

## **Die österreichische Förderlandschaft: ausgewählte Instrumente zur Unterstützung individueller Weiterbildungsaktivitäten**

von Elfriede Wagner, IHS

Elfriede Wagner (2007): Die österreichische Förderlandschaft: ausgewählte Instrumente zur Unterstützung individueller Weiterbildungsaktivitäten. Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/meb07-2.pdf>. ISSN 1993-6818. Erscheinungsort: Wien 46.090 Zeichen. Veröffentlicht Oktober 2007.

Schlagworte: Weiterbildung, Förderung, Bildungsbenachteiligung, Förderungskonzepte, Bildungskarenz, Weiterbildungsgeld, AK-Bildungsgutschein, Bildungskonto, Bildungsscheck, FRECH, WAFF, NOVA

### **Abstract**

*Der Artikel beschreibt die österreichische Förderlandschaft hinsichtlich der von der öffentlichen Hand und den Sozialpartnern bereitgestellten Instrumente zur Unterstützung individueller Weiterbildungsaktivitäten. Dies sind insbesondere das mit der Bildungskarenz verbundene Weiterbildungsgeld, die Bildungsgutscheine der Arbeiterkammern, die Bildungskonten und -schecks der Bundesländer sowie die steuerliche Absetzbarkeit von Bildungskosten. Das Bildungssparen und die Bildungsdarlehen der Bausparkassen, das Selbsterhalterstipendium und das Studienabschluss-Stipendium, der Bildungsfreibetrag und die Bildungsprämie (das sind steuerliche Anreize für Unternehmen, in die Weiterbildung ihrer MitarbeiterInnen zu investieren) sind weitere Angebote, auf die in diesem Beitrag kurz eingegangen wird. Die Konzeptionen der jeweiligen Instrumente werden aber nicht nur vorgestellt, sondern es werden auch Ansätze zur Abschätzung ihres jeweiligen Impacts versucht. Um die Weiterentwicklung der Instrumente zu sichern und voranzutreiben, werden abschließend Evaluierungen bezüglich des Zugangs, insbesondere aber hinsichtlich der Wirksamkeit der einzelnen Förderkonzepte empfohlen.*

# **Die österreichische Förderlandschaft: ausgewählte Instrumente zur Unterstützung individueller Weiterbildungsaktivitäten**

von Elfriede Wagner, IHS

Lifelong Learning ist in den letzten Jahren geradezu zu einem internationalen Paradigma der Bildungspolitik geworden. In der bildungspolitischen Diskussion wird Förderungen, die auf individueller Ebene ansetzen, häufig eine hohe Effizienz nachgesagt. Der vorliegende Artikel will die österreichische Förderlandschaft möglichst umfassend und zugleich in handlicher Form darstellen. Hierfür werden die einzelnen Förderkonzepte nicht nur vorgestellt, sondern es wird auch ihre Umsetzung mithilfe des vorhandenen Datenmaterials in Zahlen ausgedrückt und ihr jeweiliger Impact beleuchtet.<sup>1</sup>

Dieser Beitrag richtet sich vor allem an BildungsberaterInnen, BildungsforscherInnen sowie (potenzielle) FördergeberInnen, aber auch an weiterbildungsinteressierte Personen auf der Suche nach finanzieller Unterstützung.

## **Bildungskarenz und Weiterbildungsgeld**

Unselbstständig Beschäftigte, die mindestens drei Jahre bei dem/der aktuellen ArbeitgeberIn beschäftigt sind, können sich zu Bildungszwecken für drei bis zwölf Monate von der Arbeit freistellen lassen. Das Gehalt wird in dieser Zeit ausgesetzt, stattdessen erhält die karenzierte Person ein Weiterbildungsgeld in der Höhe von 14,53 Euro pro Tag vom Arbeitsmarktservice (AMS). Voraussetzung für dieses „Arrangement“ ist, dass der/die ArbeitgeberIn der Bildungskarenz zustimmt, dass die Weiterbildung arbeitsmarktrelevant ist und mindestens 16 Stunden pro Woche in Anspruch nimmt.

Als arbeitsmarktrelevante Weiterbildung gelten grundsätzlich alle Ausbildungen, die zu einem höheren formalen Abschluss führen. De facto müssen jedoch keine Prüfungen absolviert werden, es reicht ein Stundennachweis. Bei bestimmten Ausbildungen müssen

---

<sup>1</sup> Der Ausgangspunkt dieses Beitrags war eine ausführliche Erhebung der in Österreich vorhandenen Möglichkeiten zur individuellen Förderung von Weiterbildung im Rahmen eines internationalen Projektes (siehe Wagner/Lassnigg 2006). Für den vorliegenden Artikel wurde die Fallstudie gekürzt, überarbeitet und auf den aktuellen Stand (August 2007) gebracht.

selbst die 16 Wochenstunden nicht extra nachgewiesen werden: z.B. bei Studium an einer Universität oder Fachhochschule (FH), bei Besuch eines Vorbereitungslehrgangs für die Berufsreife- oder Studienberechtigungsprüfung, bei Besuch von Lehrgängen zum Nachholen eines Hauptschul- oder eines Lehrabschlusses. Bis zu einem gewissen Stundenausmaß werden auch Selbststudienanteile anerkannt.

Die Höhe des Weiterbildungsgeldes entspricht dem Kinderbetreuungsgeld. Personen, die älter als 45 Jahre sind, bekommen ein Weiterbildungsgeld in der Höhe ihres fiktiven Arbeitslosengeldes (d.i. jener Betrag, den sie als Arbeitslosengeld erhalten würden, wären sie arbeitslos). Die Karenzierten sind während der Bildungskarenz krankenversichert und seit 2005 auch pensionsversichert (Anrechnung als Ersatzzeiten).

Die Bildungskarenz wird durch den §11 Arbeitsvertragsrechts-Anpassungsgesetz geregelt, das Weiterbildungsgeld durch den §26 Arbeitslosenversicherungsgesetz. Das Weiterbildungsgeld wird beim AMS beantragt. Finanziert wird es vollständig aus den Mitteln der Arbeitslosenversicherung und damit von den Arbeitgeber- und ArbeitnehmerInnen.

Die Bildungskarenz ist eine bundesweite Maßnahme, die unter den genannten Bedingungen alle ArbeitnehmerInnen in Anspruch nehmen können, die arbeitslosenversichert sind. Das heißt, Beamte, Selbstständige, geringfügig Beschäftigte, freie DienstnehmerInnen und Neue Selbstständige sind von dieser Förderung gänzlich ausgeschlossen. Auch ArbeitnehmerInnen aus Branchen mit hoher Fluktuation oder Saisonarbeit werden benachteiligt, da es sich für sie schwierig gestaltet, die Voraussetzung von drei Jahren ununterbrochener Beschäftigung bei dem/der gleichen ArbeitgeberIn zu erfüllen.

Die Bildungskarenz unterstützt ArbeitnehmerInnen, die sich einige Monate auf eine Weiterbildung konzentrieren möchten bzw. eine vielleicht schon neben der Berufstätigkeit begonnene Ausbildung zügig abschließen wollen. Direkte Ausbildungskosten werden durch diese Maßnahme nicht subventioniert, dafür können gegebenenfalls andere der hier vorgestellten Förderungen in Anspruch genommen werden.

### ***Umsetzung***

Im Jahr 2005 waren österreichweit 1.358 Personen in Bildungskarenz (Jahresdurchschnitt). Das heißt, 42 pro 100.000 unselbstständig Beschäftigte nützten diese Förderung. Am häufigsten wurde sie von Frauen im Haupterwerbsalter in Anspruch genommen (eigene Berechnungen; Quelle: AMS 2006/BALI-Datenbank des BMWA).

Im Jahr 2006 wurde die Bildungskarenz für den Zeitraum von 1998 bis 2004 in Tirol evaluiert (siehe Kernbeiß/Lehner/Wagner-Pinter 2006). In diesen sieben Jahren gingen 1.386 Personen

in Tirol in Bildungskarenz. Umgerechnet waren das im Jahresdurchschnitt etwa 75 pro 100.000 unselbstständig Beschäftigte (eigene Berechnungen; Quelle: Kernbeiß/Lehner/Wagner-Pinter 2006/BALI-Datenbank des BMWA).

Ungefähr 30% der 1.386 Bildungskarenzierten wählten die Bildungskarenz im Anschluss an die Elternkarenz. Als zentrale Motivatoren, in Bildungskarenz zu gehen, wurden im Allgemeinen die

- Unzufriedenheit mit der bisherigen beruflichen Tätigkeit und folglich der Wunsch nach beruflicher Neuorientierung;
- Erhöhung der Aufstiegschancen im aktuellen Tätigkeitsbereich;
- Ausdehnung der Elternkarenz;
- Erhöhung der Chancen auf einen erfolgreichen beruflichen Wiedereinstieg nach der Elternkarenz

genannt (vgl. Kernbeiß/Lehner/Wagner-Pinter 2006, S. 15 u. S. 37).

Die Bildungskarenz wurde in Tirol, wie die Untersuchung ferner zeigen konnte, überproportional von ArbeitnehmerInnen aus großen Unternehmen und aus dem Gesundheits- und Sozialbereich in Anspruch genommen. Auch ArbeitnehmerInnen aus Innsbruck und Umgebung, d.h. aus dem urbanen Raum, waren überrepräsentiert.

Die bescheidene Inanspruchnahme der Bildungskarenz wurde von den AutorInnen wie folgt erklärt (vgl. Kernbeiß/Lehner/Wagner-Pinter 2006, S. 11 u. S. 20):

- Viele Berechtigte wissen nichts von der Bildungskarenz.
- Die Bildungsberatung erreicht nicht alle ArbeitnehmerInnen gleichermaßen.
- Das vergleichsweise niedrige Weiterbildungsgeld kann den Lohnausfall nicht ausreichend aufwiegen und so wird das private Haushaltsbudget oft überbelastet.
- (Tatsächliche oder vermutete) Bedenken der ArbeitgeberInnen, gerade die tüchtigsten ihrer Beschäftigten in Zukunft zu verlieren, wenn diese einen größeren Fortbildungsschritt unternehmen, können Berufstätige entmutigen, eine Bildungskarenz überhaupt anzudenken.
- Gerade Berufstätige in höheren Positionen wollen oft nicht riskieren, den Anschluss in ihrer Firma durch einen temporären Ausstieg zu verlieren.

## ***Wirkung***

Die Bildungskarenz ist als eine präventive Maßnahme aktiver Arbeitsmarktpolitik konzipiert. Sie soll der Arbeitslosigkeit vorbeugen, indem eine Win-win-Situation geschaffen wird: Das Unternehmen profitiert von „produktiveren“ MitarbeiterInnen und die Beschäftigten erzielen eine größere Arbeitsplatzsicherheit, höheren Lohn oder bessere Positionen auf dem betriebsinternen und externen Arbeitsmarkt.

Es existiert noch keine umfassende, österreichweite Evaluierung der Bildungskarenz. Da sie nur von einem sehr kleinen Teil der Beschäftigten in Anspruch genommen wird, ist ihre arbeitsmarkt- und bildungspolitische Relevanz wohl als eher gering einzuschätzen. Immerhin wurde mit der Einführung der Bildungskarenz bzw. des Weiterbildungsgeldes signalisiert, dass die öffentliche Hand die private Initiative zur Weiterbildung der Unterstützung wert erachtet.

Die Evaluierung in Tirol zeigte, dass die Bildungskarenz im Anschluss an die Elternkarenz einen erfolgreichen Wiedereinstieg ins Berufsleben erleichterte. Aber auch für andere ArbeitnehmerInnen kann sich die Bildungskarenz lohnen: Über die Hälfte der bildungskarenzierten Personen erzielten Lohnsteigerungen, die im Schnitt deutlich über jenen der Vergleichsgruppe lagen (vgl. Kernbeiß/Lehner/Wagner-Pinter 2006, S. 34f.).

## ***Verbesserungsmöglichkeiten***

Die Anhebung des Weiterbildungsgeldes auf die Höhe des fiktiven Arbeitslosengeldes auch für Unter-45-Jährige, eine höhere Flexibilität den Zeitrahmen der Bildungskarenz betreffend (derzeit drei bis zwölf Monate), eine Lockerung der Voraussetzung von drei Jahren ununterbrochener Beschäftigung bei dem/der gleichen ArbeitgeberIn sowie ein Anspruch auf Bildungskarenz unabhängig von der Zustimmung des/der Arbeitgebers/-in würden es vielen weiterbildungswilligen Personen leichter machen bzw. erst ermöglichen, in Bildungskarenz zu gehen und Weiterbildungsgeld zu beziehen.

## **AK-Bildungsgutscheine**

Seit dem Jahr 2002 bieten die Arbeiterkammern (AK) der einzelnen Bundesländer ihren Mitgliedern finanzielle Unterstützungen bei der Weiterbildung, in der Regel bis zu einem Betrag von 100,- Euro. Bestimmte Zielgruppen (z.B. Eltern in Karenz) erhalten zum Teil eine zusätzliche Förderung.

In Österreich sind alle unselbstständig Beschäftigten, Lehrlinge, Personen in Karenz und Arbeitslose zur Mitgliedschaft in der Arbeiterkammer verpflichtet – davon ausgenommen

sind Beamte und LandarbeiterInnen. Der föderalen Struktur der Arbeiterkammer entsprechend wird in jedem Bundesland in einer etwas anderen Form finanzielle Unterstützung gewährt.<sup>2</sup> Gemeinsam ist den einzelnen Systemen, dass es nur für bestimmte, von der jeweiligen Arbeiterkammer ausgewählte Kurse eine Förderung gibt. Mitglieder der AK Wien etwa können bei der Arbeiterkammer einen Bildungsgutschein im Wert von 100,- Euro telefonisch oder per Internet anfordern. Dieser Gutschein kann für eine große Anzahl von Kursen zur beruflichen Weiterbildung (auch Softskills) bei ausgewählten BildungsanbieterInnen eingelöst werden.<sup>3</sup> In Wien können für ein und denselben Kurs der AK-Bildungsgutschein und eine Landesförderung (Bildungskonto des Wiener ArbeitnehmerInnen Förderungsfonds) konsumiert werden. In anderen Bundesländern dagegen reduziert sich die Subvention des Landes um die von der AK gewährten Förderung.

In manchen Bundesländern liegt der Fokus der Weiterbildungsförderung der AK auf dem Nachholen von Bildungsabschlüssen wie etwa der Lehrabschlussprüfung, des Hauptschulabschlusses oder der Berufsreifeprüfung. Zum Teil gibt es Einkommensgrenzen für eine Förderung.

In Wien kann der AK-Bildungsgutschein direkt für die Bezahlung des Kurses bzw. eines Teiles davon verwendet werden. In manchen anderen Bundesländern dagegen wird die Kursgebühr bzw. ein Teil davon von der AK refundiert, d.h. der Kurs muss zur Gänze von den Teilnehmenden vorfinanziert werden. Die Weiterbildungsförderung wird von den Arbeiterkammern und damit von den Kammerumlagen – die Kammerumlage beträgt 0,5% des Bruttoeinkommens (bis zur Höchstbemessungsgrundlage zur Sozialversicherung) – der bundesweit etwa 2,6 Millionen Mitglieder finanziert. In einigen wenigen Bundesländern wird der Bildungsgutschein vom Land subventioniert, wenn es keine eigene Weiterbildungsförderung anbietet.

### ***Umsetzung***

Im Allgemeinen wird die Weiterbildung der Beschäftigten in großen Unternehmen mehr gefördert als in kleineren und mittleren Unternehmen (KMU). Außerdem konzentriert sich das Weiterbildungsangebot oft auf die besser ausgebildeten Beschäftigten (zum „Matthäus-Prinzip“ vgl. Lassnigg/Vogtenhuber/Steiner 2006, S. 36). Vom AK-Bildungsgutschein können im Gegensatz dazu alle AK-Mitglieder profitieren.

---

<sup>2</sup> Nähere Informationen zu den einzelnen Fördersystemen auf: <http://www.arbeiterkammer.at/www-192-IP-1958.html>

<sup>3</sup> Nähere Informationen zur aktuellen Kursbroschüre für Wien und zu den KursanbieterInnen, bei denen der Gutschein einlösbar ist, auf: [http://wien.arbeiterkammer.at/pictures/d55/AK\\_Kursbuch\\_Herbst\\_2007.pdf](http://wien.arbeiterkammer.at/pictures/d55/AK_Kursbuch_Herbst_2007.pdf)

Es gibt jedoch keine Zahlen, wie viele Personen diese Chance tatsächlich wahrnehmen: Bei der Sondererhebung zu Lifelong Learning des österreichischen Mikrozensus im Jahr 2003 gaben 7% der weiterbildungsaktiven Befragten an, dass sie für die Kurse finanzielle Unterstützung von ihrer Interessensvertretung (Arbeiterkammer, Wirtschaftskammer Österreich, Gewerkschaft) erhielten (vgl. Lassnigg/Vogtenhuber/Steiner 2006, S. 56). In Wien wurden vom Start 2002 bis Juni 2003 32.000 Bildungsgutscheine bei der AK bestellt, wie viele davon eingelöst wurden, ist aber nicht bekannt.

Im Jahr 2004 wurde die Nutzung des Wiener AK-Bildungsgutscheines untersucht: 69% der befragten NutzerInnen gaben an, einen Kurs besucht zu haben, weil er für ihre berufliche Tätigkeit förderlich gewesen sei, 34% wollten Grundkenntnisse erwerben (vgl. Lachmayr 2004, S. 4).

Im Unterschied zu den unselbstständig Beschäftigten waren unter den NutzerInnen der AK-Bildungsgutscheine Frauen generell überrepräsentiert und auch vergleichsweise viele 21- bis 30-Jährige machten vom AK-Bildungsgutschein Gebrauch. Über-40-Jährige, Personen ohne Berufsausbildung und LehrabsolventInnen waren unterrepräsentiert, UniversitätsabsolventInnen wiederum nutzten diese Förderung relativ ausgiebig (eigene Berechnungen; Quelle: Lachmayr 2004/BALI-Datenbank des BMWA 2007).

### ***Wirkung***

Die AK will mit dem Bildungsgutschein Personen aus so genannten „bildungsfernen Schichten“ motivieren, sich weiterzubilden, und mehr Beschäftigten die Chance geben, sich am Lebenslangen Lernen zu beteiligen.

Lachmayrs Untersuchung der Nutzung der Wiener AK-Bildungsgutscheine im Jahr 2004 ergab, dass

- 24% der TeilnehmerInnen das erste Mal einen Weiterbildungskurs besucht hatten;
- 30% den Kurs ohne die Förderung durch den AK-Bildungsgutschein nicht besucht hätten;
- 64% „in nächster Zeit“ wieder einen Kurs besuchen wollten;
- 53% der TeilnehmerInnen mit dem besuchten Kurs sehr zufrieden und 30% zufrieden gewesen waren (vgl. Lachmayr 2006, Tabellenanhang).

Wie schon bei der Bildungskarenz fehlt es auch hier an einer umfassenderen Evaluierung des Instruments. Ein Vorzug des AK-Bildungsgutscheins gegenüber den meisten anderen



Förderungen ist, dass die KursanbieterInnen, bei denen die Gutscheine eingelöst werden können, von der Arbeiterkammer ausgewählt werden und daher einer gewissen Qualitätskontrolle unterliegen.

### ***Verbesserungsmöglichkeiten***

Der Bildungsgutschein, so wie er von der AK Wien angeboten wird, ist ein nutzerfreundliches, unbürokratisches Förderinstrument. Um die eigentliche Zielgruppe: Bildungsbenachteiligte und Personen mit niedrigem Einkommen besser zu unterstützen, könnte man den Gutschein auf diese Gruppe beschränken und im Gegenzug die Fördersumme erhöhen. Dies wird in einigen anderen Bundesländern praktiziert, dadurch steigt in der Regel aber auch der bürokratische Aufwand.

### **Bildungskonto**

Die meisten Landesregierungen gewähren ihren BürgerInnen Zuschüsse zu den Kosten für berufliche Weiterbildung. Obwohl sich die Voraussetzungen für die Bewilligung der Zuschüsse (z.B. Arbeitsmarktstatus, Bildungsziel) von Bundesland zu Bundesland beträchtlich unterscheiden und die für dieses Angebot in Verwendung stehenden Bezeichnungen von „Bildungskonto“, „Weiterbildungskonto“, „Bildungsscheck“, „Qualifikationsförderung“ bis hin zu „Bildungsgeld“ reichen, funktioniert das System in allen Bundesländern ähnlich: Nach dem Besuch bzw. erfolgreichen Abschluss einer weiterführenden Ausbildung wird bei Erfüllung der sonstigen Voraussetzungen ein Teil der Kurskosten von der zuständigen Landesregierung refundiert.

Das Wiener Weiterbildungskonto etwa wird über den Wiener ArbeitnehmerInnen Förderungsfonds (WAFF) abgewickelt.<sup>4</sup> Anspruchsberechtigt sind alle ArbeitnehmerInnen, geringfügig Beschäftigte, Lehrlinge, Arbeitslose, Personen in Eltern- oder Bildungskarenz, WiedereinsteigerInnen, Präsenz- und Zivildienstler, SozialhilfeempfängerInnen, Freie DienstnehmerInnen und Neue Selbstständige, die in Wien wohnen. Nicht gefördert werden alle anderen Selbstständigen sowie Beamte, StudentInnen, SchülerInnen und PensionistInnen.

Gefördert werden Kurse zur beruflichen Weiterbildung oder zum Nachholen eines formalen Bildungsabschlusses. Normalerweise werden 50% der Kurskosten bis zu einem Maximum von 200,- Euro refundiert. Für Personen, die Leistungen nach dem Arbeitslosen-

---

<sup>4</sup> Nähere Informationen dazu auf: <http://www.waff.at/service-fuer-beschaeftigte/weiterbildung-foerderung/weiterbildungskonto/>

versicherungsgesetz beziehen, liegt das Maximum bei 300,- Euro. Bis zu 80% der Kurskosten (Maximum 450,- Euro) werden refundiert, wenn der Hauptschul- oder der Lehrabschluss nachgeholt, die Werkmeister- oder die Berufsreifeprüfung abgelegt wird. Die Weiterbildung muss bei einem vom WAFF anerkannten Bildungsträger absolviert werden und mindestens 75,- Euro kosten. Förderungen anderer Institutionen vermindern den Zuschuss, außer die Förderung kommt von einem Sozialpartner (z.B. AK-Bildungsgutschein).

Das WAFF Bildungskonto wurde 1995 eingeführt und ausgebaut. Auf Basis der Erfahrungen mit dem Bildungskonto wurden – vor allem wegen der hohen Mitnahmeeffekte – weitere Förderinstrumente für spezielle Zielgruppen entwickelt:

FRECH – Frauen ergreifen Chancen<sup>5</sup> – ist ein Programm für berufstätige Wienerinnen, die sich grundlegend beruflich verändern wollen. Der Fokus von FRECH liegt auf der Beratung und Unterstützung bei Erstellung eines Bildungsplans. Für Frauen, deren höchster formaler Bildungsabschluss einen Lehrabschluss oder eine berufsbildende mittlere Schule (BMS) nicht übersteigt, werden die im Bildungsplan gemeinsam festgelegten Weiterbildungsmaßnahmen bis zu einem Maximalbetrag von 3.700,- Euro bzw. 90% der Kurskosten gefördert.

Mit dem Programm NOVA<sup>6</sup> werden weiterbildungswillige Frauen und Männer vor, während oder nach der Karenz unterstützt, um ihren Wiedereinstieg in das Berufsleben zu erleichtern. Auch NOVA ist in erster Linie eine Beratungsdienstleistung. Zusätzlich können Weiterbildungsmaßnahmen bis zu einem Maximalbetrag von 2.700,- Euro bezuschusst werden.

Mit PISA PLUS unterstützt der WAFF ebenfalls spezielle Zielgruppen bzw. die Bildungsziele erwerbstätiger WienerInnen:

- Das Nachholen des Lehrabschlusses im Zweiten Bildungsweg wird bis zur Höchstgrenze von 2.000,- Euro gefördert.
- In Wien wohnhaften Personen, deren höchster formaler Bildungsabschluss einen Lehrabschluss oder eine BMS nicht übersteigt oder deren im Herkunftsland erworbene Ausbildung in Österreich nicht verwertet werden kann, werden 70-90% der Kurskosten (bis zu einem Höchstbetrag von 1.100,- Euro) ersetzt.

---

<sup>5</sup> Nähere Informationen dazu auf: <http://www.waff.at/service-fuer-beschaeftigte/angebote-fuer-frauen/>

<sup>6</sup> Nähere Informationen dazu auf: <http://nova.waff.at>

- Beschäftigten ab dem 40. Lebensjahr werden 70% der Kurskosten (bis zu einem Höchstbetrag von 1.100,- Euro) refundiert.

Voraussetzung ist, dass die Förderung im Rahmen eines Beratungsgespräches beim WAFF vor Beginn der Weiterbildung beantragt wird und die Kurskosten 200,- Euro übersteigen.

Die Aktivitäten des WAFF und folglich Förderinstrumente wie FRECH, NOVA und PISA PLUS werden weitgehend von der Gemeinde Wien finanziert.

### ***Umsetzung***

Die NutzerInnenstruktur des WAFF Weiterbildungskontos unterscheidet sich von der Beschäftigtenstruktur in Wien: Überdurchschnittlich viele Frauen nehmen das Weiterbildungskonto in Anspruch, Personen unter 25 Jahren sind überrepräsentiert, Über-45-Jährige unterrepräsentiert. Einmal mehr sind Personen ohne Berufsausbildung unterdurchschnittlich vertreten (eigene Berechnungen; Quelle: WAFF 2006/BALI-Datenbank des BMWA).

Im Jahr 2005 beliefen sich die Ausgaben für das WAFF Weiterbildungskonto auf 906.071,- Euro. Die 5.043 geförderten Personen wurden somit im Schnitt mit rd. 180,- Euro unterstützt. 575 geförderte Personen absolvierten die Berufsreifeprüfung, 108 eine Werkmeisterprüfung, 70 Personen holten den Lehrabschluss nach und 31 den Hauptschulabschluss (siehe WAFF 2006).

Die Ausgaben für

- FRECH beliefen sich im Jahr 2005 auf 1.199.087,- Euro (415 Frauen), für
- NOVA auf 298.381,- Euro (132 Frauen und 3 Männer), für
- PISA PLUS auf 444.303,- Euro (337 Frauen und 128 Männer) (siehe WAFF 2006).

Im Rahmen einer begleitenden Evaluierung von PISA PLUS wurden 580 Personen untersucht, die Mitte November 2004 bis Ende Februar 2006 eine Förderzusage erhalten haben (siehe WAFF 2007). Davon waren 73% Frauen und 27% Männer. 48% waren 40 Jahre alt oder älter. Die durchschnittliche Förderung lag bei 968,- Euro. Dem standen private Weiterbildungsausgaben der Geförderten von im Schnitt 944,- Euro gegenüber (exklusive der Ausgaben für Büromaterial und Reisekosten).

## ***Wirkung***

Mit der Initiierung des Bildungskontos in Wien waren folgende Zielsetzungen verbunden (vgl. Leitner/Lassnigg 1998, S. 3):

- Erhöhung der beruflichen Mobilität;
- Erhöhung der Qualifikation der ArbeitnehmerInnen;
- Förderung der Eigeninitiative der ArbeitnehmerInnen bezüglich Weiterbildung;
- Unterstützung des wirtschaftlichen Strukturwandels.

Die Evaluierung im Jahr 1998 wies auf deutliche Mitnahmeeffekte dieses Instruments hin: Ein Großteil der Geförderten hätte den gewählten Kurs auch ohne einen Zuschuss besucht (vgl. Leitner/Lassnigg 1998, S. 85).

Es gab seither keine weiteren Evaluierungen des „normalen“ Weiterbildungskontos, aber es ist anzunehmen, dass diese Mitnahmeeffekte nach wie vor existieren. Mit der Einführung zusätzlicher Instrumente, insbesondere mit der Einführung von PISA PLUS, wurde die Förderung von Bildungsbenachteiligten weiter betrieben. Die Evaluierung von PISA PLUS konnte mittlerweile die hohe Effektivität dieses Instruments belegen (vgl. WAFF 2007, S. 4).

## ***Oberösterreichisches Bildungskonto***

Das Land Oberösterreich führte im Jahr 1994 das Bildungskonto ein. Das Instrument wurde weiterentwickelt und wird jetzt in drei Versionen angeboten (siehe Land OÖ 2007):

Das Allgemeine Bildungskonto steht allen oberösterreichischen ArbeitnehmerInnen, deren höchster formaler Bildungsabschluss eine Matura nicht übersteigt, bzw. Personen in Elternkarenz oder WiedereinsteigerInnen unabhängig von ihrem Bildungsabschluss zur Verfügung. Dient ein Kurs der beruflichen Weiterbildung, werden 50% der Kursgebühr refundiert (maximal 780,- Euro). Für Über-40-Jährige, die keine abgeschlossene Berufsausbildung besitzen, beträgt die Förderung 80% der Kurskosten (maximal 1.180,- Euro).

Für das Spezielle Bildungskonto muss die besuchte Bildungsmaßnahme der berufsorientierten Aus- und Weiterbildung dienen und mit einem Zeugnis bzw. einer Prüfung abschließen. Nach erfolgreichem Abschluss erhöhen sich die maximalen Förderbeträge im Vergleich zum Allgemeinen Bildungskonto auf 1.560,- bzw. 1.960,- Euro. Zusätzlich können Kosten für die Unterkunft am Ausbildungsort bis zu einem gewissen Ausmaß refundiert werden.

Das Besondere Bildungskonto wird nur für Personen in Karenz und für WiedereinsteigerInnen im Rahmen konkreter Bildungsprojekte angeboten (75% der Kurskosten, maximal 1.180,- Euro).

### ***Bildungsförderungen der restlichen Bundesländer im Kurzüberblick***

Die Vorarlberger Landesregierung bietet gemeinsam mit AK und WKÖ den Bildungszuschuss in drei Variationen an: Bildungskonto, Bildungsprämie und Startkapital.<sup>7</sup>

Die Tiroler Bildungsförderung kennt ein Bildungsgeld Update<sup>8</sup>, das den bisher vorgestellten Bildungskonten nicht unähnlich ist, eine monatlich ausbezahlte Bildungsbeihilfe<sup>9</sup> für berufsbezogene Weiterbildungsmaßnahmen, die mit einer Reduktion oder dem Entfall des Einkommens einhergehen, sowie ein Bildungsdarlehen<sup>10</sup>.

Mit dem Bildungsscheck des Landes Salzburg werden WiedereinsteigerInnen und SalzburgerInnen ohne Matura gefördert, die berufsbezogene Kurse der Erwachsenenbildungseinrichtungen oder Schulen, Akademien, Hochschulen oder Fachhochschulen besuchen. Gefördert werden nur Bildungsmaßnahmen, die mindestens 200,- Euro kosten, wobei 40% der Kurskosten (maximal 730,- Euro) übernommen werden.<sup>11</sup>.

Die steirische Bildungsförderung konzentriert sich auf Lehrlinge und LehrabsolventInnen: Diese werden bis zum Alter von 25 Jahren mit bis zu 50% der Kurskosten (maximal 500,- Euro) gefördert, wenn sie sich berufsbezogen oder bezüglich Softskills oder Schlüsselqualifikationen weiterbilden. LehrabsolventInnen bis zu einem Alter von 35 Jahren werden 100% der Kosten (Vorbereitungskurs, Prüfungsgebühr) der Berufsreifeprüfung ersetzt.<sup>12</sup> Zusätzlich gibt es Förderungen für die Qualifizierung von Fach-, Schlüssel- und Führungskräften<sup>13</sup> sowie zur Vorbereitung für die Unternehmer-, Meister- oder Befähigungsprüfung<sup>14</sup>.

---

<sup>7</sup> Nähere Informationen dazu auf: <http://www.bildungszuschuss.at/>

<sup>8</sup> Nähere Informationen dazu auf: <http://www.mein-update.at/>

<sup>9</sup> Nähere Informationen dazu auf: <http://www.tirol.gv.at/themen/wirtschaft-und-tourismus/arbeit/arbeitnehmer/bildungsbeihilfe/>

<sup>10</sup> Nähere Informationen dazu auf: <http://www.tirol.gv.at/themen/wirtschaft-und-tourismus/arbeit/arbeitnehmer/bildungsausgleich/>

<sup>11</sup> Nähere Informationen dazu auf: <http://www.salzburg.gv.at/bildungsscheck>

<sup>12</sup> Nähere Informationen dazu auf: <http://www.verwaltung.steiermark.at/cms/beitrag/10125186/4249279#3>

<sup>13</sup> Nähere Informationen dazu auf: <http://www.sfg.at/cms/80/>

<sup>14</sup> Nähere Informationen dazu auf: <http://www.stmk.wifi.at/data/unternehmensscheck.pdf>

Mit dem Qualifikationsförderungszuschuss des Landes Burgenland werden direkte Weiterbildungskosten subventioniert.<sup>15</sup> Zuschussberechtigt sind ArbeitnehmerInnen, Arbeitslose, Arbeitsuchende, Lehrlinge, Zivil- und Präsenzdienler, deren Familieneinkommen 3.752,- Euro nicht übersteigt. Für Wiedereinsteigerinnen gibt es eine ähnliche Förderung.<sup>16</sup>

Der Kärntner Bildungsscheck wird nach einer Evaluierung aktuell neu konzipiert und soll ab Jänner 2008 in einer neuen Version angeboten werden. Bis dahin gilt noch die „alte“ Weiterbildungsförderung.<sup>17</sup>

Mit der Niederösterreichischen Bildungsförderung werden die berufliche Weiterbildung und das Nachholen formaler Abschlüsse von ArbeitnehmerInnen, WiedereinsteigerInnen und SozialhilfebezieherInnen unterstützt. Die Höhe der Förderung beträgt für ArbeitnehmerInnen unter 45 Jahren und BezieherInnen von Kinderbetreuungsgeld 50% der Kurskosten, für ältere ArbeitnehmerInnen, WiedereinsteigerInnen und SozialhilfebezieherInnen 80% der Kurskosten (maximal 2.640,- Euro innerhalb von sechs Jahren).

### ***Verbesserungsmöglichkeiten***

Die Voraussetzungen für die Förderungen sowie die Höhe der Zuschüsse sind von Bundesland zu Bundesland teilweise höchst unterschiedlich. Hier wäre es sinnvoll, einheitliche Regelungen zu schaffen, da sich die Nachfragen bzw. Bedürfnisse des Arbeitsmarktes selbst wohl nur unwesentlich von Region zu Region unterscheiden. Auch sind die Förderbedingungen nicht immer nachvollziehbar, z.B. wird in der Steiermark der Bildungsscheck für LehrabsolventInnen, nicht jedoch für AbsolventInnen von BMS – einem ähnlichen Bildungslevel – angeboten.

### **Steuerliche Begünstigung von Bildungsausgaben als Werbungskosten**

Unselbstständig Erwerbstätige können Bildungsausgaben als Werbungskosten in der ArbeitnehmerInnenveranlagung anführen. Diese steuerliche Begünstigung soll es den Beschäftigten erleichtern bzw. einen Anreiz setzen, in Weiterbildung zu investieren.

---

<sup>15</sup> Nähere Informationen dazu auf: <http://www.burgenland.at/gesundheitssoziales/arbeitnehmerfoerderung/qualifikationsfoerderungszuschuss>

<sup>16</sup> Nähere Informationen dazu auf: <http://www.burgenland.at/gesundheitssoziales/arbeitnehmerfoerderung/wiedereingliederung>

<sup>17</sup> Nähere Informationen dazu auf: <http://www.kursfoerderung.at/index.php?id=9&uid=70>

Aufwendungen für Bildungsmaßnahmen sind als Werbungskosten abzugsfähig, wenn es sich dabei um Kosten für eine Fortbildung, für eine Ausbildung in einem verwandten Beruf oder um eine umfassende Umschulung handelt. Nicht abzugsfähig sind Kosten für Ausbildungen, die hauptsächlich die Privatsphäre betreffen. Darunter fallen etwa Kosten für den B-Führerschein, für Sportkurse oder für Persönlichkeitsbildung.

Absetzbar sind insbesondere die eigentlichen Kurskosten (Kursbeitrag), die Kosten für Fachliteratur, die Kosten für Arbeitsmittel, Fahrtkosten und Nächtigungskosten. Sprachausbildungen sind dann abzugsfähig, wenn die Sprache im Beruf benötigt wird. Bei Sprachausbildungen im Ausland werden nur die Kurskosten berücksichtigt, nicht aber die Reise- und Aufenthaltskosten.

Seit dem Jahr 2003 sind auch die Kosten für ein Universitätsstudium absetzbar, wenn das Studium im Zusammenhang mit der ausgeübten oder einer verwandten beruflichen Tätigkeit steht. Absetzbar sind auch Kosten für ein Studium, das auf eine tatsächliche Ausübung eines anderen Berufes abzielt, im Sinne einer umfassenden Umschulungsmaßnahme.

Auch Freie DienstnehmerInnen und Selbstständige können Kosten für Fortbildung, Ausbildung und Umschulung bei ihrer Einkommenssteuererklärung als Werbungskosten geltend machen.

### ***Wirkung***

Bildungsausgaben können in der ArbeitnehmerInnenveranlagung jedes Jahr aufs Neue als Werbungskosten geltend gemacht werden. Dieses Instrument vermag also kontinuierliche Weiterbildung im Sinne des Lifelong Learning zu fördern.

Eine Evaluierung dieser steuerlichen Bildungsfördermaßnahme wurde noch nicht vorgenommen. Allerdings sind schon jetzt drei kritische Punkte festzuhalten:

- In Österreich sind unselbstständige Einkommen bis zu einer jährlichen Grenze von 10.900,- Euro steuerfrei (siehe BMF 2007). Das bedeutet, dass Personen mit keinem oder einem geringen Einkommen von dieser Förderung ausgeschlossen sind, weil sie keine Lohnsteuer bezahlen und somit auch keine Werbungskosten geltend machen können.
- Die steuerwirksamen Werbungskosten reduzieren die Lohnsteuer in Höhe des jeweiligen Grenzsteuersatzes. Aufgrund der Lohnsteuerprogression profitieren ArbeitnehmerInnen mit höheren Einkommen stärker davon.

- Es ist nicht davon auszugehen, dass alle Steuerpflichtigen wissen, dass (und wie) sie Bildungsausgaben absetzen können.

## **Weitere Förderungen**

### ***Bildungsfreibetrag und Bildungsprämie***

Bildungsfreibetrag und Bildungsprämie sind keine Instrumente der Individualförderung, sondern steuerliche Anreize für Unternehmen. Der Bildungsfreibetrag wurde in Anlehnung an den Investitionsfreibetrag im Jahr 2000 eingeführt, um die Bildungsinvestitionen der Unternehmen zu erhöhen. Ursprünglich konnten 9% der Kosten für externe Weiterbildung abgesetzt werden, seit dem Jahr 2002 sind es 20%. Außerdem können seit 2003 auch für interne Weiterbildungsmaßnahmen 20% als Freibetrag geltend gemacht werden.

Voraussetzung für den externen Bildungsfreibetrag ist, dass die Aufwendungen unmittelbar Aus- oder Fortbildungsmaßnahmen betreffen, die im betrieblichen Interesse für ArbeitnehmerInnen getätigt werden. Interne Weiterbildungsmaßnahmen können nur dann geltend gemacht werden, wenn sie von einer innerbetrieblichen Aus- und Fortbildungseinrichtung durchgeführt werden, die ihre Aus- und Fortbildungsmaßnahmen Dritten gegenüber nicht anbietet (ausgenommen Konzernunternehmen). Der Bildungsfreibetrag kann nur insoweit abgesetzt werden, als die Aufwendungen je Aus- und Fortbildungsmaßnahme 2.000,- Euro pro Kalendertag nicht übersteigen (d.h. der maximale Freibetrag liegt bei 400,- Euro pro Tag).

Alternativ zum Bildungsfreibetrag können externe Bildungskosten in Form einer Bildungsprämie in Höhe von 6% berücksichtigt werden. Die Bildungsprämie wird dem Abgabekonto gutgeschrieben und kann daher im Gegensatz zum Bildungsfreibetrag auch in Verlustjahren geltend gemacht werden.

Bildungsfreibetrag und Bildungsprämie gemeinsam bilden ein geschätztes Volumen von 22 Millionen Euro pro Jahr an Steuererleichterungen (siehe Aiginger 2005). Eine Evaluierung der beiden Maßnahmen steht noch aus.

Die OECD nannte in ihrem „Employment Outlook“ 2003 die steuerliche Förderung von Weiterbildung via Bildungsfreibetrag und Bildungsprämie eine gute Maßnahme, um Bildungsinvestitionen anzuregen, gleichzeitig wurde auf Mitnahmeeffekte verwiesen (siehe OECD 2003). Im „Thematic Review on Adult Learning“ heißt es:



In general, however, some scepticism may be called for about the value of such tax mechanisms as a way of promoting additional training, since in many countries such subsidies have merely provided public revenues for training that large firms would have undertaken anyway, without the subsidy. In addition, a good deal of firm-based training supports high-level and professional employees, so that there are limited equity effects of such tax subsidies. Austria should closely monitor the effects of this tax credit, to ascertain both its overall effectiveness in promoting new training and its effects across different types of workers and different types of firms (OECD 2004, p. 17).

### ***Bildungsbausparen und Bildungsdarlehen***

Bausparen bzw. Bauspardarlehen sind in Österreich eine beliebte Form der Finanzierung von privatem Wohnbau. Seit September 2005 ist es möglich, Bausparverträge für Bildungsdarlehen zu nützen.

Es gibt vier Bausparkassen, die zu jeweils etwas unterschiedlichen Bedingungen Bausparverträge und Darlehen anbieten. Die staatliche Bausparprämie wird jährlich angepasst, ist von der Kapitalertragsteuer befreit und beträgt zwischen 3% und 8% der jährlichen Einlagen (maximal 1.000,- Euro). 2007 sind es 3,5%. Jede/r österreichische StaatsbürgerIn kann mehrere Bausparverträge abschließen, die Prämie wird jedoch nur einmal ausbezahlt.

BausparerInnen sind darlehensberechtigt. Früher bezog sich das nur auf den Wohnbau. Seit September 2005 können auch Darlehen zur Finanzierung von direkten und indirekten Bildungskosten verwendet werden. Der Vorteil gegenüber einem herkömmlichen Bankdarlehen liegt in der Befreiung von der Kreditsteuer. Außerdem sind die Zinssätze nach oben begrenzt (maximal 6%). Ein weiterer Vorzug ist, dass Auszahlung (alles auf einmal oder z.B. monatlich) und Rückzahlung (z.B. Rückzahlungsbeginn erst nach Beendigung der Ausbildung) individuell vereinbart werden können und der Vertrag innerhalb der Familie transferiert werden kann.

Es ist nicht bekannt, wie viele Personen bisher einen Bausparvertrag abgeschlossen haben, mit der Absicht, später ein Bildungsdarlehen aufzunehmen, weil man sich bei Vertragsabschluss bezüglich der späteren Verwendung nicht festlegen muss. Da das Instrument auch noch relativ jung ist, gibt es noch kaum Daten über dessen Nutzung. Jedenfalls werden weniger Darlehensverträge abgeschlossen als von den Bausparkassen erwartet. Eine Anfrage bei Wüstenrot ergab 15.000,- Euro als durchschnittliche Höhe des Bildungsdarlehens.

Dass dieses Instrument bisher nicht gut angenommen wurde, liegt vermutlich daran, dass es in Österreich weder eine Tradition gibt, für Bildung anzusparen, noch eine, für Bildungsaktivitäten ein Darlehen aufzunehmen, wie z.B. in den USA, wo die Finanzierung des Studiums mit Hilfe eines Kredites üblich ist (siehe Swail 2004).

### ***Studienbeihilfe***

Es gibt zwei spezielle Formen der staatlichen Studienbeihilfe für Studierende an Fachhochschulen und Universitäten, die als Förderung von Weiterbildung betrachtet werden können:

Das Selbsterhalterstipendium ist für Personen, die vor ihrem ersten Beihilfenbezug zumindest über vier Jahre erwerbstätig waren und dabei Einkünfte bezogen, die jährlich zumindest 7.272,- Euro betrugen. Für den Anspruch auf das Selbsterhalterstipendium zählen die üblichen Bedingungen mit Ausnahme, dass das Einkommen der Eltern nicht beachtet wird. Anspruchsberechtigt sind nur Studierende, die zu Beginn des Studiums jünger als 30 Jahre alt sind. Dieses Höchstalter steigt um jedes volle Jahr des Selbsterhaltes vor Studienbeginn um ein weiteres Jahr (maximal 35 Jahre).

Die Höchststudienbeihilfe für SelbsterhalterInnen beträgt 8.148,- Euro jährlich, für Studierende mit Kind erhöht sich die Studienbeihilfe um jährlich 804,- Euro. Im Wintersemester 2006/07 wurden 7.778 Selbsterhalterstipendien bewilligt; 2.071 davon für StudienanfängerInnen (siehe Studienbeihilfenbehörde 2007).

Das Studienabschluss-Stipendium wird jenen Studierenden angeboten, die während des Studiums mindestens halbtags berufstätig waren (Kindererziehungszeiten werden berücksichtigt) und ihr Studienziel fast erreicht haben. Voraussetzung ist,

- dass das Studium schon sehr weit fortgeschritten ist und mit der Diplomarbeit bereits begonnen wurde;
- dass die Berufstätigkeit für die Dauer der Zuerkennung des Stipendiums aufgegeben wird;
- dass in den vier Jahren davor keine Studienbeihilfe bezogen wurde;
- dass bei Zuerkennung das Alter von 41 Jahren noch nicht überschritten wurde und
- dass davor noch kein Studium abgeschlossen wurde.

Die Zuerkennung des Studienabschluss-Stipendiums erfolgt für längstens 18 Monate, die Höhe beträgt maximal 1.000,- Euro im Monat, abhängig vom Ausmaß der vorangegangenen Erwerbstätigkeit. Innerhalb von sechs Monaten nach der letzten Auszahlung muss der Studienabschluss nachgewiesen werden, ansonsten droht eine Rückforderung. Im Wintersemester 2006/07 wurden 172 Studienabschluss-Stipendien bewilligt (siehe Studienbeihilfenbehörde 2007).

### ***Bildungsförderungen der Gewerkschaften***

Manche Gewerkschaften stellen Fonds zur Förderung der Bildungsaktivitäten ihrer Mitglieder zur Verfügung. Die Förderbedingungen sind sehr unterschiedlich, am häufigsten werden berufliche Weiterbildung und das Nachholen von Bildungsabschlüssen im Zweiten Bildungsweg gefördert. Üblicherweise wird ein bestimmter Betrag oder ein bestimmter Prozentsatz (mit einer absoluten Obergrenze) der Kursgebühr refundiert. Die Förderbeträge sind in der Regel verglichen mit den gesamten Kurskosten relativ niedrig.

### **Schlussfolgerungen**

In den letzten zehn Jahren wurden in Österreich zahlreiche Instrumente zur Förderung von Weiterbildung entwickelt. Zahlreich sind die Instrumente vor allem deswegen, weil jedes Bundesland seine eigenen Förderinstrumente entwickelte, reformierte und adaptierte. Ziel der zum Teil sehr „durchkonstruierten“ Anspruchsberechtigungen ist es, den zum Großteil einschlägig bekannten Bildungsbenachteiligungen entgegenzuwirken bzw. im Besonderen bildungsbenachteiligte Gruppen zu unterstützen.

Die vorliegend vorgestellten Instrumente bieten sehr unterschiedliche Ansätze der Individualförderung. Dies ist aufgrund der Stärken und Schwächen der einzelnen Instrumente zu begrüßen, weil damit die Wahrscheinlichkeit steigt, dass sich die Stärken ergänzen und die Schwächen gegenseitig aufheben. So können mit dem Bildungskonto speziell bildungsbenachteiligte und einkommensschwache Gruppen gefördert werden, während von der steuerlichen Begünstigung von Bildungsausgaben als Werbungskosten Personen mit einem Jahreseinkommen von unter 10.900,- Euro überhaupt nicht, Personen mit hohem Einkommen aufgrund der Steuerprogression hingegen sehr profitieren. Um mit diesem Instrument auch die Weiterbildung von arbeitslosen oder einkommensschwachen Personen fördern zu können, müsste es ermöglicht werden, sich einen Teil der Bildungsausgaben als Negativsteuer refundieren zu lassen.

Die Bildungskarenz wird von den Beschäftigten vergleichsweise wenig genutzt. Eine Ausdehnung der Anspruchsberechtigung, eine Anhebung des Weiterbildungsgeldes und die

Einführung einer Teilzeit-Bildungskarenz könnten mehr Weiterbildungen und Höherqualifizierungen anregen. Einen größeren Anreiz zur Höherqualifizierung bietet aktuell das Selbstversorgerstipendium: Einerseits weil der monatliche Förderbetrag im Vergleich zum Weiterbildungsgeld um über 50% höher ist, andererseits weil das Stipendium während eines ganzen Studiums (inkl. Vorbereitung auf die Studienberechtigungsprüfung) bezogen werden kann. Bildungsferne Gruppen können mit dieser Maßnahme allerdings kaum angesprochen werden.

Die meisten Förderungen können erst im Nachhinein beantragt werden. Für bildungsferne und einkommensschwache Personen kann jedoch die Vorfinanzierung des Kurses schwierig sein und unter Umständen die Weiterbildung behindern. Dieser Problematik begegnet der Bildungsgutschein der Wiener AK prinzipiell sehr vorbildlich und unbürokratisch. De facto übersteigen die mit dem Gutschein geförderten Kurse jedoch meist deutlich den Wert des Gutscheins.

Ein Großteil der vorgestellten Instrumente wurde bis dato überhaupt nicht oder nur bezüglich einzelner Fragestellungen evaluiert. Will man nun ein bestimmtes Instrument zur Förderung von Weiterbildung bewerten, sollte man folgende Fragen prüfen:

- Sind die begünstigbaren Personen über die Förderung informiert?
- Ist der Zugang zur Förderung einfach und unbürokratisch?
- Wie gut wird die Zielgruppe erreicht? Werden auch bildungsbenachteiligte Gruppen mit dem Instrument angesprochen?

Eine umfassende Evaluierung sollte jedoch nicht nur Fragen des Zugangs beantworten, sondern auch Fragen der Wirkung:

- Können Mitnahmeeffekte zu einem Großteil vermieden werden?
- Werden durch das Instrument bzw. durch einen Instrumentenmix zusätzliche Bildungsaktivitäten angeregt?
- Wie sehen die Wirkungen auf individueller Ebene aus?
- Was sind die Effekte auf mikroökonomischer und makroökonomischer Ebene?
- Werden die bildungs- und arbeitsmarktpolitischen Ziele der Förderungsmaßnahme erreicht?

- Werden die Ziele auf effizientem Wege erreicht (Berücksichtigung von Kosten-Nutzen-Aspekten und von Opportunitätskosten)?

Auf Basis der in den Evaluationen erzielten Erkenntnisse könnten zum einen bestehende Förderinstrumente gezielt weiterentwickelt und neue Instrumente konstruiert werden, zum anderen könnte die Evaluation bei entsprechenden Ergebnissen den Einsatz der öffentlichen Mittel rechtfertigen.

## Literaturverzeichnis

### Verwendete Literatur

AMS 2006: Daten zur Bildungskarenz (persönliches Email vom 19.09.2006).

Kernbeiß, Günter/Lehner, Ursula/Wagner-Pinter, Michael (2006): Bildungskarenz in Tirol. Inanspruchnahme, Zielgruppe und die Auswirkungen auf die Berufslaufbahn. Evaluation for the AK Tirol. Innsbruck. Online im Internet: <http://www.ak-tirol.com/pictures/d40/Endbericht20060330.pdf> [Stand: 2007-08-10].

Lachmayr, Norbert (2004): Bildungsgutschein der AK Wien. Daten und zentrale Ergebnisse der TeilnehmerInnenbefragung 2004. Wien.

Lassnigg, Lorenz/Vogtenhuber, Stefan/Steiner, Peter M. (2006): Weiterbildung in Österreich. Finanzierung, Beteiligung und Wirkung. IHS, Wien.

OECD (2004): Thematic Review on Adult Learning. Austria. Country Note. Online im Internet: <http://www.oecd.org/dataoecd/31/19/32303060.pdf> [Stand: 2007-08-10].

Leitner Andrea/Lassnigg, Lorenz(1998): Evaluation des Bildungskontos. Wien.

Studienbeihilfenbehörde 2007: Daten zum Selbsterhalterstipendium und Studienabschluss-Stipendium (persönliches Email vom 28.09.2007).

WAFF (2006): Daten zum WAFF Weiterbildungskonto (persönliches Email vom 13.09.2006)

WAFF (2007): Evaluation PISA PLUS – Spezielles Weiterbildungskonto. Kurzfassung. Online im Internet: [http://www.waff.at/fileadmin/user\\_upload/evaluierungen/34-Kurz-Pisa-Plus-3s-2007.pdf](http://www.waff.at/fileadmin/user_upload/evaluierungen/34-Kurz-Pisa-Plus-3s-2007.pdf) [Stand: 2007-08-05].

### Weiterführende Literatur

Aiginger, Karl (2005): Strategien zur Erhöhung von Wachstum und Beschäftigung in Österreich. WIFO, Wien. Online im Internet: [http://www.wifo.ac.at/www/servlet/www.upload.DownloadServlet/bdoc/P\\_2005\\_05\\_01\\$.pdf](http://www.wifo.ac.at/www/servlet/www.upload.DownloadServlet/bdoc/P_2005_05_01$.pdf) [Stand: 2007-08-10].

AK Wien (2005): Bildungskarenz. Wien. (Folder)

BMF (2007): Das Steuerbuch 2007. Wien. Online im Internet: <https://www.bmf.gv.at/Publikationen/Downloads/BroschurenundRatgeber/Steuerbuch2007.pdf> [Stand: 2007-08-10].

Land OÖ (2007): Richtlinien für die ArbeitnehmerInnen-Förderung durch ein Bildungskonto des Landes Oberösterreich für den Zeitraum 2007-2009. Online im Internet: [http://www.land-oberoesterreich.gv.at/cps/rde/xbcr/SID-3DCFCFC3-FB5E4A20/ooe/Ge\\_RL\\_Bildungskonto.pdf](http://www.land-oberoesterreich.gv.at/cps/rde/xbcr/SID-3DCFCFC3-FB5E4A20/ooe/Ge_RL_Bildungskonto.pdf) [Stand: 2007-08-10].

OECD (2003): OECD Employment Outlook: 2003 Edition: Upgrading workers' skills and competencies. Paris.

- Schneeberger, Arthur (2005): Beteiligungsstruktur und Ressourcen der Erwachsenenbildung. Empirische Grundlagen zu einer Strategie des lebensbegleitenden Lernens. ibw/bm:bwk, Wien.
- Schneeberger, Arthur/Mayr, Thomas (2004): Berufliche Weiterbildung in Österreich und im europäischen Vergleich. Wien.
- Swail, Watson Scott (2004): The Affordability of University Education: A Perspective From Both Sides of the 49th Parallel. Washington, DC: Educational Policy Institute, Inc.
- Wagner, Elfriede/Lassnigg, Lorenz (2006): Alternative Approaches to Individual Training Leave to Combine Work with Personal and Professional Development. IHS, Wien.
- WKÖ (2006): Bildungsfreibeträge und Bildungsprämie. Online unter:  
<http://www.wkw.at/docextern/abtfinpol/extranet/wkoat/einkommensteuer/BildungsfreibetragundBildungsprae-miewko.pdf> [Stand: 2007-08-10].

## Weiterführende Links

- Arbeiterkammer: <http://www.arbeiterkammer.at>
- BALI-Datenbank des BMWA: <http://www.dnet.at/bali/>
- Förderungsverzeichnis: <http://www.kursfoerderung.at>
- Fördersysteme: <http://www.arbeiterkammer.at/www-192-IP-1958.html>
- Kursbroschüre für Wien: [http://wien.arbeiterkammer.at/pictures/d55/AK\\_Kursbuch\\_Herbst\\_2007.pdf](http://wien.arbeiterkammer.at/pictures/d55/AK_Kursbuch_Herbst_2007.pdf)
- Kurförderungsdatenbank zur Weiterbildungsförderung: <http://www.kursfoerderung.at>
- FRECH: <http://www.waff.at/service-fuer-beschaefigte/angebote-fuer-frauen/>
- NOVA: <http://nova.waff.at>
- WAFF: <http://www.waff.at/service-fuer-beschaefigte/weiterbildung-foerderung/weiterbildungskonto/>
- Landesförderung Vorarlberg: <http://www.bildungszuschuss.at/>
- Landesförderung Tirol: <http://www.mein-update.at/>, <http://www.tirol.gv.at/themen/wirtschaft-und-tourismus/arbeit/arbeitnehmer/bildungsbeihilfe/>, <http://www.tirol.gv.at/themen/wirtschaft-und-tourismus/arbeit/arbeitnehmer/bildungsausgleich/>
- Landesförderung Salzburg: <http://www.salzburg.gv.at/bildungsscheck>
- Landesförderung Steiermark: <http://www.verwaltung.steiermark.at/cms/beitrag/10125186/4249279#3>
- Steirische Wirtschaftsförderung: <http://www.sfg.at/cms/80/>
- Landesförderung Steiermark, Förderantrag: <http://www.stmk.wifi.at/data/unternehmensscheck.pdf>
- Landesförderung Burgenland: <http://www.burgenland.at/gesundheit-soziales/arbeitnehmerfoerderung/wiedereingliederung>
- Landesförderung Kärnten: <http://www.kursfoerderung.at/index.php?id=9&uid=70>
- Landesförderung Oberösterreich: [http://www.land-oberoesterreich.gv.at/cps/rde/xbcr/SID-3DCFCFC3-F17364B5/ooe/Ge\\_RL\\_Bildungskonto.pdf](http://www.land-oberoesterreich.gv.at/cps/rde/xbcr/SID-3DCFCFC3-F17364B5/ooe/Ge_RL_Bildungskonto.pdf)
- Landesförderung Wien: <http://www.waff.at>
- Studienbeihilfe: <http://www.stipendium.at>



Foto: K. K.

**Mag.ª Elfriede Wagner**

Studium der Soziologie (2003), Kolleg für technische Chemie (1992). Vor dem Studium war Elfriede Wagner als Chemikerin im Bereich der Umweltanalytik beim arsenal research beschäftigt. Seit 2004 ist sie Mitglied der Forschungsgruppe equi am IHS. Forschungsschwerpunkte von Elfriede Wagner sind die Bereiche Bildungsforschung, Wissensgesellschaft und aktive Arbeitsmarktpolitik. Aktuell arbeitet sie u.a. an der Entwicklung von Methoden zur Evaluierung von Sozialarbeit in Maßnahmen der aktiven Arbeitsmarktpolitik sowie am Aufbau einer Strategie zur (Re)Integration von frühzeitigen BildungsabbrecherInnen in Ausbildung und Arbeitsmarkt.

E-Mail: [ewagner\(at\)ihs.ac.at](mailto:ewagner(at)ihs.ac.at)  
Internet: <http://www.equi.at>  
Telefon: +43 (0)1 59991-136

# **Lernende zu begleiten, ist wichtig – die Rahmenbedingungen dafür sind es nicht? Neue Lernumgebungen versus der Arbeitsrealität von ErwachsenenbildnerInnen im arbeitsmarktpolitischen Maßnahmenbereich**

von Thomas Kreiml, abif

Thomas Kreiml (2007): Lernende zu begleiten, ist wichtig – die Rahmenbedingungen dafür sind es nicht? Neue Lernumgebungen versus der Arbeitsrealität von ErwachsenenbildnerInnen im arbeitsmarktpolitischen Maßnahmenbereich. Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/meb07-2.pdf>. ISSN 1993-6818. Erscheinungsort: Wien. 38.246 Zeichen. Veröffentlicht Oktober 2007.

Schlagworte: Lebenslanges Lernen, selbstorganisiertes Lernen, TrainerInnen, Lehrende, Beschäftigungssituation, arbeitsmarktnahe Weiterbildung, Neues Lernen

## ***Abstract***

*Gesellschaftliche Entwicklungen stellen neue Anforderungen an die Gestaltung von Lernprozessen. Unter anderem gilt es, die individuelle Situation der Lernenden zu berücksichtigen und diese in den Mittelpunkt der Überlegungen zu neuen Lehr- und Lernformen zu stellen. Eine wesentliche Funktion nehmen dabei die Lehrenden ein, deren Rolle neu zu fassen ist: Es geht jedoch nicht nur um ihre Kompetenzen, sondern auch um die Rahmenbedingungen ihrer Tätigkeit und Beschäftigung. Im vorliegenden Artikel wird der Frage nachgegangen, inwiefern die bestehenden Rahmenbedingungen der pädagogischen Tätigkeit den grundlegenden Erfordernissen selbstorganisierter Lernprozesse genügen. Dabei wird auf Ergebnisse einer qualitativen Studie zurückgegriffen, bei der ExpertInnen und TrainerInnen im arbeitsmarktpolitischen Maßnahmenbereich befragt wurden. Es kann gezeigt werden, dass zwischen dem hohen Stellenwert, der der Weiterbildung in Konzepten und Programmen zum Lebenslangen Lernen zugeschrieben wird, und bestehenden Arbeitsbedingungen ein großer Widerspruch herrscht.*



# **Lernende zu begleiten, ist wichtig – die Rahmenbedingungen dafür sind es nicht? Neue Lernumgebungen versus der Arbeitsrealität von ErwachsenenbildnerInnen im arbeitsmarktpolitischen Maßnahmenbereich**

von Thomas Kreiml, abif

Seit 20. Jänner 2007 liegen die „Leitlinien einer kohärenten LLL-Strategie für Österreich bis 2010“ als Vorschlag einer ExpertInnengruppe vor. Eine der vorgeschlagenen Leitlinien erfordert *„ein radikales Umdenken insofern, [als] dass die Lernenden in den Mittelpunkt gerückt werden [sollen] und aus dieser Perspektive der Blick auf das Bildungssystem und die Arbeitswelt gerichtet wird“* (ExpertInnenpapier 2007, S. 12). Untermuert und ergänzt wird diese Forderung durch Empfehlungen, die von der Entwicklung neuer Lernarchitekturen bis hin zu einer neuen Definition der Rolle der Lehrenden reichen.<sup>1</sup>

## **Die Herausforderung neuer Perspektiven**

Die veranschlagte Leitlinie der ExpertInnengruppe bedeutet einen Perspektivenwechsel hin zu den Lernenden, ihren individuellen Möglichkeiten und Bedürfnissen, und damit auch hin zu Konzepten der Selbstorganisation bzw. -steuerung von Lernprozessen. Der Begriff des selbstgesteuerten Lernens, wie er sich auch im ExpertInnenpapier findet (vgl. ExpertInnenpapier 2007, S. 12f.) meint zusammengefasst, *„dass den Lernenden nunmehr selbst die Entscheidung obliege, was, wann und wie sie lernen und insbesondere ob und wozu sie das tun.“* (Gary/Schlögl 2003, S. 7)

Entscheidend für eine solche Veränderung der Sichtweise ist, dass die Rahmenbedingungen, die die Umsetzung solcher Lernprozesse erst ermöglichen, nicht ausgeblendet werden. Mit dem Ziel, die Lernenden in den Mittelpunkt zu stellen, sind erhebliche Anforderungen an das *„Neustrukturieren der Lernumgebung in den Bildungseinrichtungen“* (ExpertInnenpapier 2007, S. 13) und an die Gestaltung der Lehr-/Lernsituation verbunden, was konsequenterweise beträchtliche Veränderungen der Weiterbildungseinrichtungen, aber vor allem auch des dort tätigen Lehrpersonals verlangt. Die Lehrenden spielen ungeachtet des Perspektivenwechsels hin zu den Lernenden nach wie vor eine bedeutende Rolle bei der Umsetzung von

---

<sup>1</sup> Der Fokus des ExpertInnenpapiers richtet sich auf lernende Erwachsene bzw. allgemeiner auf die Erwachsenenbildung.

Lernprozessen, weshalb nicht nur ihre Rolle neu zu definieren ist, sondern auch die entsprechenden Rahmenbedingungen für die Erfüllung der neuen Rollen zu schaffen sind.

Um im Rahmen der Leitlinien einer kohärenten LLL-Strategie notwendige Handlungsfelder und Entwicklungsbedarfe zu klären,

- soll auf der einen Seite ein Blick auf die bestehenden Rahmenbedingungen der Tätigkeit in der Weiterbildung geworfen werden („Ist-Zustand“): Wie sehen die bestehenden organisatorischen Rahmenbedingungen aus und inwieweit beinhalten sie Möglichkeiten, Professionalität gemäß den gestellten Anforderungen, Lernende in den Mittelpunkt von Lehr-/Lernprozessen zu stellen, zu entwickeln bzw. umzusetzen? Die Klärung dieser Fragen stellt eine wesentliche Voraussetzung dar, um weitere Schritte zur Bereitstellung der dafür nötigen Bedingungen unternehmen zu können.
- Auf der anderen Seite soll der Frage nachgegangen werden, welche Anforderungen selbstorganisiertes Lernen an Weiterbildungsinstitutionen und an die organisatorischen Rahmenbedingungen des Lernens stellt („Zieldimension“/„Soll-Zustand“).

Hinsichtlich des „Ist-Zustands“ ist ein von verschiedenen Seiten festgestellter Mangel an empirischer Erfassung des Weiterbildungsbereiches festzustellen. So werden

*„[...] häufig die Schwächen der Anbieterstruktur betont, insbesondere die Probleme der (mangelnden) Professionalität und der (steigenden) Prekarität der Arbeitsbedingungen. Hier wären vertiefende empirische Untersuchungen sowohl zur Klärung der Faktenlage [...] als auch der Funktionsweise des Systems [...] notwendig“ (Lassnigg 2007, S. 6).*

In Bezug auf die „Zieldimension“ kann dagegen auf fach einschlägige Literatur zurückgegriffen werden.

### **Qualitative Studie zur Situation von TrainerInnen im arbeitsmarktpolitisch organisierten Trainingsbereich**

Zur Darstellung der bestehenden Rahmenbedingungen pädagogischen Handelns in der Weiterbildung („Ist-Zustand“) werden einige Ergebnisse einer qualitativen Studie des Forschungsinstituts „Analyse, Beratung und interdisziplinäre Forschung“ (abif) im Auftrag der Abt. Arbeitsmarktforschung und Berufsinformation (ABI) des Arbeitsmarktservice (AMS)

Österreich präsentiert.<sup>2</sup> Diese Ergebnisse ermöglichen Einblicke in die Beschäftigungssituation und Arbeitsrealität von Lehrenden im Tätigkeitsfeld arbeitsmarktpolitischer Maßnahmen. Dies muss nicht unbedingt als Eingrenzung in methodischer und bereichsspezifischer Hinsicht verstanden werden. Zum einen kann gegenüber den intensivierten Bemühungen statistischer Erfassung des Weiterbildungsektors kaum von einem qualitativen Pendant die Rede sein. Zum anderen ist auf die wichtige Rolle von ErwachsenenbildnerInnen im arbeitsmarktnahen Tätigkeitsfeld und die starke Bedeutungszunahme dieses Weiterbildungssektors hinzuweisen.

Dass die Ergebnisse der qualitativen Studie von Interesse sind, liegt ferner auch mit daran, dass das AMS als zentraler Nachfrager von Weiterbildung ca. ein Viertel – berufsorientierende und vermittlungsunterstützende Maßnahmen sind in dieser Schätzung noch gar nicht berücksichtigt (vgl. Markowitsch/Hefler 2006, S. 14) – des Gesamtvolumens der österreichischen Weiterbildung trägt. Des Übrigen kommt kaum ein Strategiepapier oder ein Programmentwurf zu Lebenslangem Lernen, sei es auf nationaler wie auch auf EU-Ebene, ohne die Bezugnahme auf die Beschäftigungseffekte (z.B. mit Blick auf demografische Entwicklungen) aus.

Im Rahmen der Studie wurden neben einer Literaturanalyse und sekundärstatistischen Auswertungen 16 leitfadengestützte Interviews mit TrainerInnen durchgeführt, von denen eine Hälfte zum Befragungszeitpunkt in AMS-Maßnahmen (Berufsorientierung, Aktivierung, Qualifizierung) beschäftigt war, die andere Hälfte ehemals im arbeitsmarktpolitischen Maßnahmenbereich tätig gewesen war, mittlerweile aber in den privatwirtschaftlichen Trainings- bzw. Personalentwicklungsbereich wechselte. Mit Ausnahme von zwei UnternehmerInnen („Ein-Personen-Unternehmen“) waren zum Befragungszeitpunkt alle TrainerInnen Neue Selbstständige, zwei von ihnen standen zumindest zeitweise in einem Angestelltenverhältnis. Ergänzend wurden sechs ExpertInneninterviews mit VertreterInnen der Weiterbildungseinrichtungen (den „wichtigsten ArbeitgeberInnen“ der TrainerInnen), mit LeiterInnen von Trainingsausbildungsgängen des Berufsförderungsinstituts (bfi) und des Wirtschaftsförderungsinstituts (WIFI) sowie mit VertreterInnen von TrainerInnenverbänden durchgeführt.

Die Expertise dieser Personen besteht u.a. darin, dass sie über die Implementierung und Weiterentwicklung pädagogischer Konzepte bzw. Programme in der Praxis entscheiden, die organisatorischen Rahmenbedingungen der Tätigkeit von Lehrenden mit gestalten, über die

---

<sup>2</sup> Teilergebnisse der Studie sind publiziert in Mosberger/Kreiml (2006). Die Gesamtstudie erscheint unter dem Titel „Freiberufliche TrainerInnen im arbeitsmarktpolitisch organisierten Trainingsbereich. Eine Bestandsaufnahme vor dem Hintergrund der geforderten Umsetzung von Lifelong Learning“ in der Reihe AMS report (siehe Mosberger/Kreiml/Steiner 2007 im Erscheinen).

Aufnahme dieser in die eigene Institution bestimmen und in der Regel im direkten Kontakt mit dem Auftraggeber (AMS) stehen.

### **Rahmenbedingungen der Tätigkeit von TrainerInnen im arbeitsmarktpolitisch organisierten Tätigkeitsbereich**

Lehrende, die Arbeitsuchende beim Erwerb von Qualifikationen zur Aufnahme einer Beschäftigung unterstützen, stehen in ihrer Arbeit vor besonderen Herausforderungen und sehen sich teilweise mit sehr hohen Belastungen konfrontiert. Vor allem jene TrainerInnen, die in die Privatwirtschaft wechselten, weisen auf die psychischen Belastungen hin, die die Arbeit mit dieser spezifischen Zielgruppe häufig begleiten. Idealerweise sollte daher das Ausmaß der wöchentlichen Trainingseinheiten gesenkt werden. Tatsächlich vermuten die Befragten aber, dass eine Reduzierung der Arbeitszeit für die TrainerInnen aufgrund ihrer Einkommenssituation kaum möglich ist: Sie haben sowohl in Bezug auf ihre finanzielle Situation als auch in Bezug auf ihre soziale Absicherung und Beschäftigungsstabilität in den letzten Jahren Verschlechterungen hinnehmen müssen.

#### ***Einkommenssituation***

Aus Sicht der befragten TrainerInnen vergibt das AMS Aufträge an die jeweils billigsten AnbieterInnen. Dies führt dazu, dass die Trägereinrichtungen den finanziellen Druck an die TrainerInnen weitergeben, wodurch diese zu immer niedrigeren Honoraren arbeiten müssen, um den Wettbewerbsvorteil der Trägereinrichtungen sichern zu können.

*„Ich denke, dass die Bildungsinstitute den Druck einfach weitergeben, den sie vom AMS bekommen und das AMS ihn weitergibt, weil es ihn auch von oben bekommt. Letztendlich die, die ganz unten stehen, nämlich die TrainerInnen, die bekommen es dann ab. Dann bekommen es ja auch letztendlich die KursteilnehmerInnen ab, die ja im Grunde die Kunden von uns allen sind.“ (Trainer)*

Die finanzielle Situation der befragten TrainerInnen ist analog zu der Heterogenität der Gruppe sehr unterschiedlich. Die Daten, die im Zuge des „Honorarbarometers“ der Interessengemeinschaft work@education der Gewerkschaft der Privatangestellten (GPA) erhoben wurden, sind zwar nicht repräsentativ, geben aber einen ersten Einblick in die Einkommenssituation von TrainerInnen. Speziell für den AMS-Maßnahmenbereich reicht die Spanne der Honorare von 10,50 bis 77,50 Euro pro Unterrichtseinheit (60 Minuten). Faktoren, die sich auf die Höhe der Honorare auswirken, sind: die Vertragsform, der Bildungsabschluss, die Beschäftigungsdauer, das Berufsfeld, das Bestehen eines Betriebsrates und bestehende Geschlechterdifferenzen (vgl. GPA 2006, S. 8).

Um die eigene Existenz zu sichern, ist es vielfach notwendig, das Stundenausmaß der Tätigkeit zu erhöhen. Dies steigert nicht nur die ohnehin bereits hohe Burnoutgefahr, sondern beeinträchtigt auch die eigene Motivation, wodurch wiederum die Qualität der Weiterbildungsmaßnahmen leidet.

### ***Soziale Absicherung und Beschäftigungsstabilität***

Wie in anderen Bereichen auch haben im Weiterbildungsbereich verschiedenen Einschätzungen zufolge prekäre Arbeitsbedingungen zugenommen. *„Jegliche Sicherheit ist meiner Ansicht nach weg. Jegliches Risiko liegt bei den Personen selbst.“* (Experte, VHS) Gerade der Bereich der AMS-Maßnahmen wird als besonders unsicher bezeichnet: *„Im AMS-finanzierten Bereich – der ist natürlich sehr unsicher, weil durch die Ausschreibungen es zwei Wochen vorher noch nicht klar ist, ob du arbeiten wirst oder nicht.“* (Expertin, work@education) Beschäftigungsstabilität und Planungssicherheit sind demnach in hohem Maße eingeschränkt.

Die Gefahr mangelnder sozialer Absicherung – die Kriterien hierfür sind: kein Anspruch auf Arbeitslosengeld, keine Entgeltfortzahlung im Falle von Krankheit und Urlaub, keine/schlechte Aussicht auf existenzsichernde Pension – ist insbesondere bei jenem Teil der Lehrenden hoch, die als Neue Selbstständige über Werkvertrag beschäftigt sind. Betroffen sind mitunter aber auch Selbstständige, die als „Ein-Personen-Unternehmen“ (EPU) agieren.<sup>3</sup>

Dabei hängt die Bewertung der sozialen Absicherung verständlicherweise stark mit dem Einkommen und der Auftragslage zusammen. Eine Absicherung gegen einen länger andauernden Arbeitsausfall (Auftragsflaute oder Krankenstand) ist selbst unter Vollzeit-TrainerInnen kaum vorhanden.

*„Bei diesen Honoraren und Umfeldbedingungen kann man nur schauen: jeden Tag trainieren, was das Zeug hält, sonst kann ich meine Miete nicht mehr bezahlen. Also ich will seit einem halben Jahr bei einem Arzt um eine Kur ansuchen, aber denke mit einem Wahnsinn daran, wenn ich drei Wochen einen Umsatz- oder Einkommensausfall habe und weiß, dass ich dann bei einem Projekt rausgehaut bin.“* (Trainer)

### ***Motivationsfaktoren: Anerkennung und Selbstverwirklichung***

Da sowohl die Einkommenssituation als auch die soziale Absicherung der TrainerInnen im arbeitsmarktnahen Bereich in vielen Fällen kaum den bestehenden Anforderungen und Belastungen angemessen sind, erleben die hier tätigen TrainerInnen häufig Anerkennungs-

---

<sup>3</sup> Diese Form der Beschäftigung und alle damit verbundenen Konsequenzen werden von den Betroffenen meistens als „frei gewählt“ ausgewiesen, nicht selten, um den Befund der Prekärität in die individuelle Verantwortung zu verlegen und abzuschwächen. Fraglos bringen diese Erwerbsformen auch Vorteile mit sich. Zur Erwerbsrealität von Neuen Selbstständigen siehe Mosberger/Steiner (2002).

und in der Folge auch Imagedefizite. Sie fühlen sich gegenüber ErwachsenenbildnerInnen in anderen Bereichen tendenziell benachteiligt. Diese Selbstwahrnehmung trifft auch auf die infrastrukturellen Rahmenbedingungen der Arbeit zu, die bei einigen Weiterbildungseinrichtungen als mangelhaft bewertet werden. Für die Arbeitszufriedenheit sind in hohem Maße nicht nur Einkommen, Image und existenzielle Sicherheit ausschlaggebend, sondern auch das Ausmaß der individuellen Selbstverwirklichung und die intrinsische Motivation. Tatsächlich sind diese für einen großen Teil der TrainerInnen im arbeitsmarktpolitischen Maßnahmenbereich für eine gewisse Zeit ein wesentlicher Beweggrund, um in diesem Arbeitsfeld zu verbleiben. Mittelfristig planen aber ebenso viele von ihnen eine Abwanderung in die Bereiche des Wirtschaftstrainings oder des Coachings bzw. der Beratung. Sie erwarten sich hiervon ein höheres Einkommen und höheres Prestige.

Insgesamt kann demnach von einer hohen Fluktuation im arbeitsmarktpolitisch organisierten Trainingsbereich ausgegangen werden, konkrete Zahlen liegen allerdings bisher nicht vor.

### ***Gestaltungsautonomie der Lehrenden***

Für die Schaffung neuer Lernarchitekturen ist zunächst ein hohes Maß an inhaltlicher und organisatorischer Gestaltungsfreiheit auf Seiten des Lehrpersonals wesentlich. Hinsichtlich der Beschäftigungssituation der Lehrenden ist darüber hinaus grundsätzlich festzuhalten, dass ein hohes Maß an Autonomie das Ausbleiben anderer – existenzieller und sozialer – Sicherheitsfaktoren gut zu kompensieren vermag. Autonomie in der Gestaltung der Kurse und Trainings wird von Lehrenden generell als sehr wichtig eingestuft. Dies bedeutet aufgrund der in der Regel mangelnden Abgeltung aber nicht gleichzeitig, auch mehr Verantwortung übernehmen zu wollen.

Die im Grunde relativ hohe inhaltliche Autonomie der im arbeitsmarktpolitischen Bereich tätigen Personen wird durch die organisatorischen Vorgaben erheblich beeinträchtigt. Die TeilnehmerInnen werden vom AMS zugewiesen, jedoch erfolgt im Vorfeld der Schulungsmaßnahmen kein Matching zwischen den Zielen der Maßnahme und den Zielen sowie Voraussetzungen der TeilnehmerInnen. Entsprechende Schwierigkeiten ergeben sich für die Arbeit auch aus der Heterogenität der Gruppen und der teilweise passiven bis ablehnenden Haltung der Teilnehmenden. Vor allem die zeitliche, mitunter aber auch die örtliche Festlegung des Trainingsrahmens durch den Maßnahmenträger erschweren es, geeignete Maßnahmen zu ergreifen, um die Lernenden zu motivieren und in Richtung ihrer „Arbeitsfähigkeit“ zu unterstützen. Insbesondere bei Trainingsmaßnahmen, die ganztags über mehrere Wochen andauern, ist die zeitliche Flexibilität der TrainerInnen stark eingeschränkt bis gar nicht vorhanden.

### ***Einbindung in institutionelle Strukturen und Mitbestimmungsmöglichkeiten***

Individualisierung als gesellschaftliches Phänomen dürfte nicht nur eine Tendenz sein, die die Lernenden erfasst, sondern trifft in hohem Maße auch auf die in der Weiterbildung tätigen Personen zu. Zwar überrascht dies aufgrund der seit jeher weit verbreiteten freien bzw. selbstständigen Berufsausübung in diesem Bereich kaum, die Zunahme an freiberuflicher Tätigkeit sollte aber eingehender hinsichtlich ihrer Effekte auf die Arbeit mit den Lernenden geprüft werden.

Insgesamt ist im arbeitsmarktpolitisch organisierten Maßnahmenbereich ein Mangel an betrieblicher Mitbestimmungsmöglichkeit und Integration festzustellen. Mangelnde Arbeitsplatzsicherung verhindert oder erschwert zumindest eine Identifikation mit der Auftrag gebenden Einrichtung. Eine Einbindung in die Organisationsstrukturen ist häufig kaum oder gar nicht vorhanden. So fühlen sich die Lehrenden bisweilen nicht, schlecht oder nicht rechtzeitig über Strategien, Zukunftspläne und Verantwortlichkeiten der Trägerorganisationen informiert.

Ein Effekt der zunehmenden Vereinzelung des Lehrpersonals ist die wachsende Konkurrenz zwischen KollegInnen, die von befragten TrainerInnen durchwegs als sehr groß beschrieben wird. Da der „Marktwert“ der TrainerInnen u.a. durch ihr Wissen und Know-how im Bereich Methoden und Design bestimmt wird, gibt es wenig bis keinen Austausch darüber. Problematisch ist diese Einstellung in dreierlei Hinsicht:

- Junge, unerfahrene TrainerInnen können nicht oder nur schwer von den erfahrenen KollegInnen lernen;
- den Trägerorganisationen geht bei Abwandern der TrainerInnen wichtiges Know-how verloren und
- auf Kosten der TeilnehmerInnen werden keine durchgängigen, aufeinander aufbauende und bezogene Seminare gestaltet: *„Ich weiß nicht, was die anderen in den Trainings machen, ich kann auf dem nicht aufbauen, was wieder auf Kosten der TeilnehmerInnen geht.“* (Trainerin)

Für eine weitgehende Selbstbestimmung der Trainingstätigkeit und darüber hinaus für die effiziente und sinnvolle Gestaltung von Schulungen und Trainings bedarf es des Aufbaus einer geeigneten Kommunikationsstruktur zwischen Auftraggeber und TrainerInnen sowie zwischen den Lehrenden untereinander.

## Anforderungen im Zuge der Ermöglichung selbstorganisierten Lernens

### ***Hintergründe der Selbstorganisation von Lernprozessen***

Die Hintergründe für die Prominenz von Ansätzen, die die Lernenden in den Mittelpunkt stellen wollen und sich an der Selbstorganisation des Individuums orientieren, sind sowohl in gesellschaftlichen Entwicklungen als auch in der pädagogisch-didaktischen Theoriebildung zu sehen. Angesichts der gewichtigen Funktion, die die Weiterbildung in einer alternden Gesellschaft und in „*einer sich rasch wandelnden Umwelt (technologische, soziale Entwicklungen)*“ (Markowitsch/Hefler 2005, S. 49) erfüllt, ist ihr starker Bedeutungszuwachs in den letzten Jahrzehnten keine Überraschung. In dem infolge des Wachstums mittlerweile „*selbst für Experten schwer durchschaubaren Bereich unterschiedlichster Aktivitäten [...], die nicht koordiniert (geschweige denn übergreifend geplant), zum geringeren Teil in öffentlicher, ansonsten in halböffentlicher sowie privater Trägerschaft durchgeführt werden*“ (Wittpoth 1997, S. 73), wird es zunehmend wichtiger, gesellschaftlichen Individualisierungstendenzen Rechnung zu tragen. Diese „*machen verstärkt individualisierte Bildungsangebote erforderlich, die der Heterogenität der Bildungs-, Berufs und Lebensbiografien von Bildungsinteressierten besser gerecht werden*“ (Gary/Schlögl 2003, S. 7). In diesem Zusammenhang ist es ein erklärtes Ziel der im ExpertInnenpapier vorgeschlagenen Leitlinien mit entsprechenden Lernzeitmodellen und Förderinstrumenten institutionelle Rahmenbedingungen zu schaffen, die jedem Individuum Zugang zu Bildungsprozessen sowie den Wiedereinstieg in verschiedene Lebensphasen ermöglichen.

Die Selbststeuerung von Lernprozessen antwortet aber auch auf neue Anforderungen die Lerninhalte betreffend. Das Konzept der Schlüsselkompetenzen ist „*die pädagogische Antwort auf die hohe Veralterungsrate des fachlichen Wissens und die wachsende Komplexität der beruflichen und lebensweltlichen Anforderungen*“ (Siebert 2003, S. 222) in der modernen Gesellschaft. Die pädagogischen Überlegungen richten sich verstärkt nach einer konstruktivistisch orientierten Didaktik aus (vgl. Siebert 2003, S. 19ff.; vgl. auch Brödel 2004, S. 9). Hauptaugenmerk liegt dabei auf den individuellen Lernprozessen und vor allem auf der Eigendefinition von Problemstellungen, geeigneten Lösungen und Lernzielen, sodass letztlich auch die Entscheidung über Bildungsangebote im Idealfall vom lernenden Subjekt selbst getroffen wird.

Gerade im Bereich arbeitsmarktpolitisch organisierter Maßnahmen bestehen – aufgrund der Zusammensetzung der TeilnehmerInnengruppe und der Lernmotivation der TeilnehmerInnen – diesbezüglich erhebliche Einschränkungen, die ganz eigene Lösungen für die beratende und pädagogische Tätigkeit verlangen. In welchem Lernzusammenhang bzw.



mit welchem Lehrauftrag auch immer: die Rolle der Lehrenden wird mit dem Konzept der Selbstorganisation neu gefasst.

### ***Neue Lernarchitekturen: Offenheit, Gestaltungsspielraum, Situationsbezug, Flexibilität und Selbststeuerung***

Die „pädagogische Neuausrichtung hin zu aktiven Lernmethoden und zur verstärkten Partizipation der Lernenden bedarf einer verstärkten Zusammenarbeit zwischen Lehrenden und Lernenden“ (ExpertInnenpapier 2007, S. 13.). Der klassische Vortrag, dem eine Wissensüberprüfung folgt, wird verstärkt von interaktiven, persönlichkeitsbezogenen Lehr-/Lernprozessen abgelöst. Wesentlich ist, dass die Gestaltung der Lernsituation über ausreichende Offenheit verfügt: Verschiedene Phasen von Gruppen- und Einzelarbeit lösen einander ab; Training, Beratung und Coaching werden variabel eingesetzt. Der laufende Einstieg in Kurse bzw. Trainings wird dadurch ermöglicht. In Gruppenprozessen können ferner eigene Kompetenzen eingebracht, aber auch spezielle, individuelle Übungsbedarfe geäußert werden. Diese Formen treten ebenso wie Modelle des Lernens im Arbeitsprozess (vgl. Severing 2005, S. 127ff.) gegenüber verschulten Lehr-/Lernbeziehungen in den Vordergrund.

Die Lehrperson bzw. der/die TrainerIn spielt in diesem Kontext nach wie vor eine wichtige Rolle (vgl. Arnold/Gómez Tutor/Kammerer 2003, S. 114; vgl. auch Schiersmann 2003, S. 14f.). Die Gestaltung von Lernsituationen erfordert die Bereitstellung spezifischer Handlungs- und Lernsituationen, in denen die Teilnehmenden je nach Voraussetzung und Bedürfnis Entwicklungsimpulse erhalten. Anhand dieser begleitenden Impulse in der von TrainerInnen inszenierten Lernumgebung sollen die vorhandenen persönlichen und fachlichen Fähigkeiten weiterentwickelt oder auch in neue Kompetenzen umgewandelt werden. In diesem Zusammenhang hat vor allem in der beruflichen Weiterbildung der Begriff des „Trainings“ eine prominente Stellung erlangt.

Entscheidend für die Umsetzung dieser Gestaltungsszenarien sind neben den Kompetenzen des Lehrpersonals auch die organisatorischen und institutionellen Rahmenbedingungen. Sie sind letztlich auch maßgeblich dafür verantwortlich, ob und wie die Rolle der Lehrenden neu gestaltet werden kann, was auch für die (Weiter-)Entwicklung des – bisher kaum erfassten – Selbstverständnisses dieser Berufsgruppe von besonderer Bedeutung ist.

Entscheidende Merkmale zur Beurteilung dieser Möglichkeiten sind:

- inhaltliche und organisatorische Autonomie;
- betriebliche Mitbestimmung und Integration;

- Beschäftigungsstabilität, Einkommenssituation und soziale Absicherung

der Lehrenden in der Weiterbildung sowie die vorhandene Infrastruktur, die sie für ihre Tätigkeit vorfinden. Die bisher vorliegenden Ergebnisse zur Situation der Tätigkeit im arbeitsmarktpolitisch organisierten Bereich lassen auf Defizite und prekäre Lagen hinsichtlich jedes dieser Kriterien schließen. Folglich ist hier Entwicklungsbedarf gegeben, der eine kohärente LLL-Strategie, wie von der ExpertInnengruppe veranschlagt, vor besondere Herausforderungen stellt. Zu klären ist dabei grundsätzlich, wie diese Zielgruppe gemäß der Leitlinie, in den Mittelpunkt gestellt werden kann, und ob bzw. wie auch in diesem Bereich die Konzepte für eine neue Rolle der Lehrenden greifen können. Entscheidend sind in diesem Zusammenhang nicht zuletzt die Ressourcenfragen.

### ***Spannungsfelder infolge der Neuorganisation von Weiterbildungsangeboten***

Die pädagogisch-didaktische Weiterentwicklung bleibt für Weiterbildungseinrichtungen nicht ohne organisatorische Konsequenzen, die mit erheblichem Aufwand verbunden sind:

*„Die Realisierung dieses Ziels [der Individualisierung des Lernens, Anm. T.K.] erfordert die Umstellung bisheriger Bildungsarbeit. Diese Reorganisation bringt finanziellen und personellen Aufwand mit sich – sie setzt ein konzeptionelles Umdenken hinsichtlich Bildungsaufgabe, Zielgruppen und pädagogischem Handeln voraus“ (Lenz 2003, S. 107).*

Die Neuorganisation von Bildungsangeboten beeinflusst damit direkt sowohl die Handlungsspielräume von Weiterbildungseinrichtungen als auch die Tätigkeit und Arbeitsrealität der Lehrenden in diesem Bereich. Unter pädagogischen Gesichtspunkten sehen sich die Bildungsträger mit den Ansätzen der Selbstorganisation des Lernens im Grunde widersprüchlichen Anforderungen ausgesetzt. Sie stellen mit ihren Angeboten Organisations- und Kursstrukturen bereit und formulieren Lernziele, nach denen sich die potenziellen TeilnehmerInnen bei der Auswahl von Kursen richten können. Konzeptionell werden gegenüber diesen Strukturen Spontaneität und Situationsbezug des Lernens in der Freizeit und am Arbeitsplatz stärker betont.

Die Lösung liegt hier in der zielgruppengerechten, in der an den Selbstorganisationskompetenzen der TeilnehmerInnen ausgerichteten Neugestaltung der Lernprozesse. Je nach Bedarf und Nachfrage sollte die Möglichkeit bestehen, Kurse bzw. Trainings in unterschiedlichem Maße offen zu gestalten. Selbstorganisation richtet sich damit keineswegs gegen bestehende Institutionen und deren Angebote, sie macht organisierte (Weiter-)Bildungsprozesse also keinesfalls obsolet, sondern stellt eine „Strukturvariante“ dar (vgl. Schäffter 2003, S. 44).

Ein weiteres Spannungsfeld infolge der Neuorganisation von Bildungsprozessen ergibt sich durch die ökonomische Komponente des zunehmenden Kostendrucks. Die „auf ein Ende der Ausbauphase der subventionierten Bildungseinrichtungen“ (Siebert 2003, S. 54) hinauslaufende Individualisierung der Weiterbildung trifft sich hier mit Ökonomisierungsprozessen (siehe Vater 2007) und dem marktförmigen Ausbau des Weiterbildungsbereiches. Die Veränderung bestehender Strukturen und die Gestaltung neuer Lehr- und Lernformen erfordern in der Regel Investitionen und erzeugen Kostendruck.

Zum einen ist hier mit Blick auf die Nachfragenden darauf zu achten, dass die Individualisierung der Bildungsverantwortung mit Finanzierungs- und Förderkonzepten abgesichert wird, die Unterschiede der individuellen finanziellen Möglichkeiten entsprechend berücksichtigen. Speziell im arbeitsmarktpolitischen Maßnahmenbereich stellen Finanzierungsfähigkeit sowie auch -willigkeit der Hauptklientel ein brisantes Thema für die Umsetzung einer LLL-Strategie dar.

Zum anderen bedeutet zunehmender Kostendruck, dass Einsparungspotenziale gefunden werden müssen, die im personalintensiven Weiterbildungsbereich hauptsächlich in der Gestaltung von Dienstverhältnissen und Gehalt bestehen. Im Spannungsfeld der Entwicklungen steht damit nicht zuletzt das Lehrpersonal, das sich der Unterdotierung (vgl. Heilinger 2000, S. 7), der Zunahme freier bzw. atypischer Beschäftigungsverhältnisse (siehe Gruber o.J.; GPA 2006) und widersprüchlichen Anforderungen ausgesetzt sieht.

## **Resümee**

Die vorgeschlagenen „Leitlinien einer kohärenten LLL-Strategie für Österreich bis 2010“ setzen bei den wesentlichen gesellschaftlichen Entwicklungen, derzeit anhand von fünf Dimensionen beschrieben, an. Das Ziel, die Lernenden in den Mittelpunkt zu stellen, entspricht diesen Entwicklungen in hohem Maße, wie auch die pädagogischen Überlegungen zur Selbstorganisation von Bildungsprozessen zeigen. Besondere Herausforderungen stellen sich in diesem Zusammenhang beim Erreichen sozial und geografisch benachteiligter sowie bildungsferner Gruppen, die üblicherweise auch mit großen Problemen am Arbeitsmarkt konfrontiert sind. Die Weiterbildung als Bereich diversifizierter Angebote hat seit längerem in Form von AMS-geförderten Aktivierungs- und Qualifizierungsmaßnahmen mit dieser Klientel zu tun. Einen dementsprechenden Stellenwert nehmen auch die wirtschaftlichen bzw. arbeitsmarktpolitischen Wirkungen durch die Schaffung von Beschäftigungsfähigkeit in Konzepten des lebenslangen Lernens ein.

Die Arbeit mit Lernenden in diesem Bereich stellt immense Anforderungen an das Lehrpersonal und ebenso hohe Herausforderungen an die Organisation von Lernprozessen. Sicher bedürfen die Vorstellungen zur Selbstorganisation einer dem spezifischen Umfeld angepassten Konkretisierung und konzeptionellen Weiterentwicklung. Grundlegende Anforderungen wie entsprechender zeitlicher und situationsbezogener Gestaltungsspielraum auf Seiten der Lehrenden werden aber weiterhin wesentliche Voraussetzungen darstellen. Eine Weiterentwicklung hängt hier nicht zuletzt von den Möglichkeiten ab, (Vermittlungs-)Ziele des AMS mit Anforderungen an Zeit und Aufwand für Bildungsmaßnahmen in Einklang zu bringen. Erforderlich ist in jedem Fall der Ausbau von Abstimmungsprozessen zwischen AMS, Bildungsträger und Lehrenden bei der Auswahl von TeilnehmerInnen. Die Treffsicherheit bei der Zuweisung der TeilnehmerInnen sollte durch Selektionsmaßnahmen wie z.B. Einzelgespräche erhöht werden. Eine Rollenbeschreibung, die von Lehrenden Autonomie und Selbstverantwortung in der Lehrtätigkeit verlangt, sollte diese Kriterien grundsätzlich auch bei der Einbindung in institutionelle Strukturen und bei der Vorbereitung von Kursen berücksichtigen. Sie ist jedoch nicht ohne entsprechenden Informationsaustausch zu haben.

Insgesamt kann trotz der hohen bzw. zunehmenden Bedeutung, die diesem Bereich der Weiterbildung zugeschrieben wird, kaum die Rede von einer entsprechenden Gestaltung der Rahmenbedingungen der Arbeit sein. Gerade die Arbeit mit der angesprochenen Klientel erfordert ein hoch motiviertes und gut ausgebildetes Lehrpersonal. Dieses verfügt jedoch kaum über die erforderliche Autonomie, um Konzepte und Ideen umzusetzen, geschweige denn über das Einkommen und die Beschäftigungsstabilität bzw. Planungssicherheit, die qualitativ hochwertige Arbeit ermöglichen bzw. unterstützen. Angesichts ihres Images und der (finanziellen) Benachteiligung gegenüber verwandten Tätigkeitsfeldern besteht im Gegenteil kaum ein Anreiz, in der arbeitsmarktnahen Weiterbildung zu verbleiben. Somit hat die – gefühlte oder tatsächliche – Verschlechterung der Arbeitsbedingungen über kurz oder lang Auswirkungen auf die Qualität der Weiterbildungsmaßnahmen, die entscheidend von den Lehrenden, die eine zentrale Funktion im Rahmen des Konzepts des Lebenslangen Lernens einnehmen, abhängt.

Die derzeitigen Verhältnisse und Entwicklungen stehen damit in einem prägnanten Gegensatz zur allgemeinen Fortschrittsprogrammatik des Lebenslangen Lernens und unterminieren nachhaltig die konkrete, tagtäglich zu erbringende Umsetzung programmatischer Zielsetzungen. Verbesserungsvorschläge können dabei nicht einseitig auf eine Professionsentwicklung, die alleine auf das berufliche Ethos, die Kompetenzentwicklung und das Selbstverständnis bei der Neudefinition der Rolle der Lehrenden abzielt, vertrauen, sondern bedürfen insbesondere auch struktureller Maßnahmen im institutionellen Umfeld der Tätigkeit mit den Lernenden.

# Literaturverzeichnis

## Verwendete Literatur

- Arnold, Rolf/Gómez Tutor, Claudia/Kammerer, Jutta (2003): Selbstgesteuertes Lernen braucht Selbstlernkompetenzen. In: Gary, Christian/Schlögl, Peter (Hrsg.): Erwachsenenbildung im Wandel. Theoretische Aspekte und Praxiserfahrungen zu Individualisierung und Selbststeuerung. Wien, S. 112-122.
- Brödel, Rainer (Hrsg.) (2004): Weiterbildung als Netzwerk des Lernens. Differenzierung der Erwachsenenbildung. Bielefeld (Reihe: Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen).
- ExpertInnenpapier (2007): Leitlinien einer kohärenten LLL-Strategie für Österreich bis 2010. In einer ersten Konsultation abgestimmte Vorschläge einer facheinschlägigen ExpertInnengruppe. Endfassung 20. Jänner 2007. Krems. Online im Internet: [http://www.erwachsenenbildung.at/services/publikationen/sonstige/leitlinien\\_III-strategie\\_endversion\\_2007.pdf](http://www.erwachsenenbildung.at/services/publikationen/sonstige/leitlinien_III-strategie_endversion_2007.pdf) [Stand: 2007-10-23].
- Gary, Christian/Schlögl, Peter (Hrsg.) (2003): Erwachsenenbildung im Wandel. Theoretische Aspekte und Praxiserfahrungen zu Individualisierung und Selbststeuerung. Wien.
- GPA (Hrsg.) (2006): Honorarbarometer. Die Ergebnisse. Daten und Fakten rund um TrainerInnen-Honorare. Wien.
- Heilinger, Anneliese (2000): Weiterbildungsstudie. Die Qualifizierung von ErwachsenenbildnerInnen. Aus- und Weiterbildungsangebote für die unterschiedlichen Gruppen von MitarbeiterInnen der österreichischen Erwachsenenbildung durch die Institutionen der Erwachsenenbildung selbst und durch Angebote von Pädagogischen Akademien und Universitäten im Zeitraum von einem Jahr. Wien.
- Lassnigg, Lorenz (2007): Faktenlage, Positionen und Fragen in den Prioritäten für die LLL-Strategie. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs 0/2007. Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/07-0/meb-ausgabe07-0.pdf>. [Stand: 2007-10-23].
- Lenz, Werner (2003): Individualisierung – ein pädagogisches Anliegen? In: Gary, Christian/Schlögl, Peter (Hrsg.): Erwachsenenbildung im Wandel. Theoretische Aspekte und Praxiserfahrungen zu Individualisierung und Selbststeuerung. Wien, S. 106-111.
- Markowitsch, Jörg/Hefler, Günter (2005): Betriebliche Weiterbildung in Österreich und Europa. In: Markowitsch, Jörg/Strobl, Peter (Hrsg.): Betriebliche Weiterbildung in Österreich. Konzepte, Anbieter, Trends. Wien, S. 49-70.
- Markowitsch, Jörg/Hefler, Günter (2006): (K)ein Markt, viele Märkte? – Zur Marktsituation und Professionalisierung der Weiterbildung in Österreich. In: Mosberger, Brigitte/Sturm, René (Hrsg.): Zwischen Vermittlungsquote, Krisenintervention und Werkvertrag? Beiträge zur Fachtagung „Kompetenzen, Berufsfelder und Arbeitsbedingungen von TrainerInnen“ vom 5. Oktober 2005 in Wien. AMS report, Wien, S. 9-27.
- Schäffter, Ortfried (2003): Erwachsenenbildung als reflexiver Mechanismus der Gesellschaft. Institutionstheoretische Überlegungen zur Funktion von Selbstorganisation und Selbststeuerung in Lernkontexten. In: Gary, Christian/Schlögl, Peter (Hrsg.): Erwachsenenbildung im Wandel. Theoretische Aspekte und Praxiserfahrungen zu Individualisierung und Selbststeuerung. Wien, S. 33-56.
- Schiersmann, Christiane (2003): Lernwege in die Zukunft. In: Gary, Christian/Schlögl, Peter (Hrsg.): Erwachsenenbildung im Wandel. Theoretische Aspekte und Praxiserfahrungen zu Individualisierung und Selbststeuerung. Wien, S. 11-19.
- Siebert, Horst (2003): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. München/Unterschleißheim.

Severing, Eckart (2005): Wie kann Lernen im Arbeitsprozess gelingen? In: Markowitsch, Jörg/Strobl, Peter (Hrsg.): Betriebliche Weiterbildung in Österreich. Konzepte, Anbieter, Trends. Wien, S. 127-134.

Wittpoth, Jürgen (1997): Grenzfall Weiterbildung. In: Lenzen, Dieter/Luhmann, Niklas (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt am Main, S. 71-93.

### Weiterführende Literatur

Gruber, Elke (o.J.): Professionalisierung in der Erwachsenenbildung: Zwei Schritte vorwärts, einer zurück? Online im Internet: <http://www.uni-klu.ac.at/ifeb/eb/Professionalisierung.pdf> [Stand: 2007-07-20].

Mosberger, Brigitte/Steiner, Karin (2002): Unternehmerisches Agieren oder flexibles Reagieren? Situation und Erwerbsrealität Neuer Selbstständiger. In: Eichmann, Hubert/Kaup, Isabella/Steiner, Karin (Hrsg.): Game Over? Neue Selbstständigkeit und New Economy nach dem Hype. Wien, S. 95-119.

Mosberger, Brigitte/Kreiml, Thomas (2006): Hohe Qualität und geringe Honorare – Optimale und reale Rahmenbedingungen in der Arbeit von freiberuflichen TrainerInnen im arbeitsmarktpolitischen Maßnahmenbereich. In: Mosberger, Brigitte/Sturm, René (Hrsg.): Zwischen Lifelong Learning, Qualitätsdebatte und Werkvertrag, Beiträge im Anschluß an die Fachtagung „Kompetenzen, Berufsfelder und Arbeitsbedingungen von TrainerInnen“ vom 5. Oktober 2005 in Wien. AMS report 53. Communicatio. Wien, S. 33-47.

Mosberger, Brigitte/Kreiml, Thomas/Steiner, Karin (2007 im Erscheinen): Freiberufliche TrainerInnen im arbeitsmarktpolitisch organisierten Trainingsbereich. Eine Bestandsaufnahme vor dem Hintergrund der geforderten Umsetzung von Lifelong Learning. AMS report 56, Wien.

Vater, Stefan (2007): Lebenslanges Lernen und Ökonomisierung im Bildungsbereich Gemeinnützige Erwachsenenbildung, Prekarisierung und Projektarbeit. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs 0/2007. Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/07-0/meb-ausgabe07-0.pdf> [Stand: 2007-10-23].



Foto: K. K.

#### Mag. Thomas Kreiml

Studium der Soziologie in Wien mit Schwerpunkt Bildungssoziologie. Thomas Kreiml ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Forschungsinstitut abif - analyse beratung und interdisziplinäre forschung. Im Rahmen der Arbeitsschwerpunkte „Arbeitsmarkt“ und „Bildung“ beschäftigt er sich mit Fragen der Weiterbildungs-, Qualifikations- und Kompetenzforschung, mit der Situation verschiedener AbsolventInnen- und Berufsgruppen am Arbeitsmarkt, evaluiert arbeitsmarktpolitische Maßnahmen und ist an der Erstellung von Berufsorientierungsmaterialien beteiligt.

E-Mail: [kreiml\(at\)abif.at](mailto:kreiml(at)abif.at)  
Internet: <http://www.abif.at>  
Telefon: +43 (0)1 522 48 73-83

## **„Von der Kunst, nicht dermaßen regiert zu werden.“**

### **Michel Foucault: der Archäologe des Wissens**

von Stefan Vater, VÖV

Stefan Vater (2007): „Von der Kunst, nicht dermaßen regiert zu werden.“ Michel Foucault: der Archäologe des Wissens. Online im Internet:

<http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/meb07-2.pdf>. ISSN 1993-6818. Erscheinungsort: Wien. 8.639 Zeichen. Veröffentlicht Oktober 2007.

Schlagworte: Foucault, Archäologie des Wissens, Denksysteme, Machtsysteme, Machttheorie, Dispositive der Macht, antihumanistisch, Kritik, ethisches Selbst

#### **Abstract**

*Michel Foucault (1926-1984) war Philosoph, Historiker und Ideengeschichtler. Ihn in aller Kürze darzustellen, ist ein schwieriges Unterfangen. Sein Werk provozierte und provoziert begeisterte Rezeption ebenso wie entschlossene Ablehnung. Im frühen Werk zu Psychiatrie (Wahnsinn), klinischer Medizin und Sozialwissenschaften schuf Foucault eine Methodologie: die Archäologie des Wissens. Aus der Archäologie entwickelte Foucault später die „Genealogie“, die den Entwicklungsaspekt von Denksystemen durch die Einbeziehung einer Machttheorie und einer verstärkten Analyse non-diskursiver Praxen besser zu erfassen sucht. In seinen letzten Jahren beschäftigte er sich mit antiken Konzepten des „ethischen Selbst“ – ein beinahe ethisches Unterfangen. Für eine emanzipatorische Erwachsenenbildung ist besonders Foucaults Kritik an der Konstruktion von Wahrheit von Interesse, die an soziale Kontrolle geknüpft, selbst Regime ist. Kritik wird so zur reflektierten Unfügsamkeit, zu einer Kunst, nicht dermaßen regiert zu werden.*

# **„Von der Kunst, nicht dermaßen regiert zu werden.“ Michel Foucault: der Archäologe des Wissens**

von Stefan Vater, VÖV

*„Ein neuer Archivar ist in die Stadt berufen worden. [...] Gehässige Leute nennen ihn den neuen Repräsentanten einer Technologie, einer strukturalen Technokratie. Andere, die ihre Dummheit für geistreich halten, nennen ihn einen Handlanger Hitlers; oder sie behaupten wenigstens, dass er die Menschenrechte beleidige (sie verzeihen ihm die Verkündigung des ‚Todes des Menschen‘ nicht). Andere nennen ihn einen Scharlatan, der sich auf keinen einzigen heiligen Text berufen könne und der fast nie große Philosophen zitiert. Wieder andere aber denken, dass etwas grundlegend Neues in der Philosophie entstanden ist und dass dieses Werk die Schönheit dessen besitzt, was es verwirft: ein strahlender Morgen“ (Deleuze 1987, S. 9).*

Foucault in aller Kürze darzustellen, ist ein schwieriges Unterfangen. Sein Werk provozierte und provoziert begeisterte Rezeption ebenso wie entschlossene Ablehnung. Bekannt geworden ist Foucault auch durch sein politisches Engagement für die Selbstorganisation von Häftlingen, für die iranische Revolution, gegen Rassismus und durch sein homosexuelles Leben. Es verwundert kaum, dass Foucaults – teils mit anarchistischem Gestus vermitteltes Engagement – nicht allen ZeitgenossInnen behagt und behagte.

*„Unerträglich sind: die Gerichte, die Bullen, die Krankenhäuser, die Irrenanstalten, die Schule, der Wehrdienst, die Presse, das Fernsehen, der Staat“ (Eribon 1989).*

## **Leben**

Michel Foucault war Philosoph, Historiker und Ideengeschichtler. Er wurde am 15. Juni 1926 in Poitiers (Frankreich) geboren – in einer Familie mit langer ÄrztlInnentradition. Nach Studien und Zusammenarbeiten u.a. mit Maurice Merleau-Ponty verließ er Frankreich und arbeitete von 1955 bis 1960 in verschiedenen akademischen/diplomatischen/kulturellen Bereichen in Schweden, Polen und Deutschland. In den 1960ern bekleidete Foucault diverse akademische Positionen in Frankreich und wurde 1969 an das Collège de France berufen, wo er eine Professur für die „Geschichte der Denksysteme“ erhielt. Während dieser Zeit hielt er auch zahlreiche Vorträge außerhalb Frankreichs ab, besonders in den USA. 1983 lehrte er an der Universität Berkeley (USA). Ein Jahr später, am 25. Juni 1984 starb Foucault an AIDS (vgl. Gutting 1998, S. 708f.).



## Aspekte seiner Schriften und Aktivitäten<sup>1</sup>

Das Frühwerk Foucaults bewegt sich im Umfeld von Marxismus und existentialistischer Phänomenologie (Maurice Merleau-Ponty, Jean-Paul Sartre). Foucault schuf keine werkübergreifende universalistische Methodologie im gewohnten Sinne und keine übergreifende Einheit. Sein Werk lässt sich vielmehr – wie oft argumentiert – in verschiedene Schaffensperioden unterteilen.

Im frühen Werk zu Psychiatrie (Wahnsinn), klinischer Medizin und Sozialwissenschaften entwickelte Foucault eine Methodologie: die Archäologie des Wissens (siehe Foucault 1973), die Denksysteme als „diskursive Formationen“ erfasst, die mehr oder weniger unabhängig von den Intentionen der Subjekte funktionieren. Gleichzeitig verdrängt diese Archäologie „den Menschen“ aus dem Zentrum – und problematisiert somit zugleich den Humanismus und die humanistischen Annahmen eines oft beinahe „monadischen Selbst“ (d.h. autonom, unbeeinflusst). In diesen Schriften zur Diskursanalyse – „Archäologie des Wissens“ (1973), „Ordnung der Dinge“ (1974) – beschäftigte sich Foucault mit der Entwicklung und dem Funktionieren von Diskursen, mit den Schichten, die sie beinhalten und die er mit einer Methode, die er „Archäologie“ nannte, freilegte. Er untersuchte die „Ordnung der Dinge“, verkürzt dargestellt: Warum Aussagen, Personen usw. in einer gewissen Weise (diskursiv) konfiguriert werden, wie unsere Kategoriensysteme funktionieren<sup>2</sup>.

Aus der „Archäologie“ entwickelte Foucault später die „Genealogie“, die den Entwicklungsaspekt von Denksystemen durch die Einbeziehung einer Machttheorie und einer verstärkten Analyse non-diskursiver Praxen besser zu erfassen sucht.

Foucault untersuchte Strafsysteme als Systeme der Macht und entwickelte daraus einen Machtbegriff, der ohne „böse Personen“ als Machtzentren auskommt. Er schuf einen netzwerkartigen Begriff der Macht, einer Macht, die alles durchzieht und gleichzeitig überall ist und nirgends. Foucault betonte auch verstärkt den Zusammenhang zwischen Wissen und Macht (Wahrheitsregime); Wahrheit wird an soziale Kontrolle geknüpft (siehe Foucault 1978).

Wahrheit ist ein Regime, das festhält, **wie** etwas gewusst werden muss, und nicht, wie die Dinge sind, ein Regime, das gleichzeitig Abweichung sanktioniert. Wichtig ist in diesem Zusammenhang, den Foucaultschen Begriff der Kritik mitzudenken: Kritik ist *„die Kunst der*

---

<sup>1</sup> Vgl. Gutting (1998), S. 708f.

<sup>2</sup> Als vertiefende Lektüre wird in diesem Zusammenhang empfohlen: Michel Foucault: Die Ordnung der Dinge, S.17 (siehe Foucault 1974). Foucault zitiert J.L. Borges und seine Darstellung einer alten chinesischen Enzyklopädie. Das verwendete Kategorisierungssystem, Ordnungssystem ist erstaunlich (siehe Vater 2002).

*freiwilligen Unknechtschaft, reflektierten Unfügbarkeit*“ (Foucault 1992, S. 15), also eine Kunst, nicht dermaßen regiert zu werden – eine nicht ganz unbedeutende Definition von Kritik für eine emanzipatorische Erwachsenenbildung.

Zu guter Letzt sei in dieser etwas willkürlichen – aber zumindest als anschaulich beabsichtigten – Zusammenstellung Foucaults Beschäftigung mit dem Tod des Menschen oder des Subjekts erwähnt. Foucault positionierte sich in Anlehnung an Althusser beinahe antihumanistisch. Das bedeutet bei Foucault allerdings – im Sinne der „Ordnung der Dinge“ – nur Folgendes: Die Art, wie Menschen sich in unserem historischen Zeitabschnitt als Subjekte konstituieren oder als solche konstruiert werden, ist historisch und vergänglich. Das heißt die Arten, wie Menschen verstehen, ordnen usw., sind historisch bedingt und nicht naturgegeben.

Foucault versuchte später ähnliche Ansätze für eine Analyse der „Sexualität“ und ihre Diskursgeschichte nutzbar zu machen, entschied aber, diese Studien zurückzustellen und beschäftigte sich in seinen letzten Jahren mit antiken Konzepten des „ethischen Selbst“. Foucault widmete sich hier in einer durchaus eigenwilligen Interpretation antiker Schriften der Arbeit an einer neuen Lebenskunst – ein beinahe ethisches Unterfangen.

## **Literaturverzeichnis**

### **Verwendete Literatur**

Deleuze, Gilles (1987): Foucault. Frankfurt.

Eribon, D. (1989): Michel Foucault. Paris.

Foucault, Michel (1974): Die Ordnung der Dinge. Frankfurt.

Foucault, Michel (1992): Was ist Kritik. Berlin.

Gutting, Gary (1998): Foucault. In: Edward Craig (Hrsg): Routledge Encyclopedia of Philosophy. London/New York.

### **Weiterführende Literatur**

Foucault, Michel (1973): Die Archäologie des Wissens. Frankfurt.

Foucault, Michel (1978): Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit. Berlin.

Vater, Stefan (2002): Diskurs-Analyse-Intervention. Frankfurt.



Foto: K. K.

**Dr. Stefan Vater**

Studium der Soziologie in Linz und Berlin, Studium der Philosophie in Salzburg und Wien. Stefan Vater ist wissenschaftlicher Mitarbeiter des Verbands Österreichischer Volkshochschulen, Projektleiter der Knowledgebase Erwachsenenbildung [www.adulteducation.at](http://www.adulteducation.at), sowie Lehrbeauftragter für Bildungssoziologie an der Johannes Kepler Universität Linz und der Kunstuniversität Linz.

E-Mail: [stefan.vater\(at\)vhs.or.at](mailto:stefan.vater(at)vhs.or.at)  
Internet: <http://www.vhs.or.at>  
Telefon: +43 (0)1 216422-619

## **Das Subjekt schreiben. Reflexive Praktiken und Subjektivierung in der Weiterbildung – eine Diskursanalyse. (Daniel Wrana)**

von Agnieszka Dzierzbicka, Universität Wien

Agnieszka Dzierzbicka (2007): [Rez.]: Wrana, Daniel (2006): Das Subjekt schreiben. Reflexive Praktiken und Subjektivierung in der Weiterbildung – eine Diskursanalyse. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/meb07-2.pdf>. ISSN 1993-6818. Erscheinungsort: Wien. 10.114 Zeichen. Veröffentlicht Oktober 2007.

Schlagworte: Gouvernamentalität, Neoliberalismus, selbstgesteuertes Lernen, Lernjournale

### ***Abstract***

*Daniel Wrana (Gießen) untersucht in „Das Subjekt schreiben. Reflexive Praktiken und Subjektivierung in der Weiterbildung – eine Diskursanalyse“ (2006) am Beispiel von Lernjournalen die bildungspolitische Durchsetzung und didaktische Gestaltung des selbstgesteuerten Lernens. Eine Interpretation der Ergebnisse aus gouvernementalitätstheoretischer Sicht komplettiert die stellenweise nicht unproblematische Analyse.*

# **Das Subjekt schreiben. Reflexive Praktiken und Subjektivierung in der Weiterbildung - eine Diskursanalyse.**

## **(Daniel Wrana)**

von Agnieszka Dzierzbicka, Universität Wien

*Wrana, Daniel:*

***Das Subjekt schreiben. Reflexive Praktiken und Subjektivierung in der Weiterbildung – eine Diskursanalyse.***

*Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2006, 265 Seiten*

Neoliberale Regierungsweisen sind derzeit in aller Munde. Zunehmend findet ihre Thematisierung auch Eingang in die pädagogische Fachdiskussion. Zu verdanken haben wir diese Entwicklung einer verstärkten Rezeption des von Michel Foucault geprägten Ansatzes „Gouvernementalität“ – nun endlich auch im deutschsprachigen Raum.

Was Ulrich Bröckling, Susanne Krasmann und Thomas Lemke mit „Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen“ (2000) begonnen haben, setzten unter anderen Susanne Maurer und Susanne Weber mit dem Sammelband „Gouvernementalität und Erziehungswissenschaft. Wissen – Macht – Transformation“ (2006) für die Pädagogik fort. Dem Sammelband sind inzwischen Monographien gefolgt, die diesen Ansatz aus den jeweiligen pädagogischen Subdisziplinen vorstellen, auf seine Tauglichkeit hin prüfen, weiterentwickeln und eben auch favorisieren. Ohne Zweifel reiht sich in diese Art der Veröffentlichungen die von Daniel Wrana (Gießen) vorgelegte Dissertationsschrift zu Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung.

Konkret beinhaltet „Das Subjekt schreiben. Reflexive Praktiken und Subjektivierung in der Weiterbildung – Eine Diskursanalyse“ eine Untersuchung der didaktischen Gestaltung, aber auch der bildungspolitischen Durchsetzung des so genannten „selbstgesteuerten Lernens“ am Beispiel von Lernjournalen eines Weiterbildungsstudiengangs. Eine Interpretation der Ergebnisse aus gouvernementalitätstheoretischer Sicht komplettiert die stellenweise nicht unproblematische Analyse, denn Wrana unternimmt den mutigen Versuch, Lernjournale diskursanalytisch aufzuarbeiten.

Mutig ist dieser Versuch, weil der Autor nach einer ausführlichen Auseinandersetzung mit dem methodischen Instrumentarium selbst zu dem Schluss gelangt, dass sich dieses für das Vorhaben nur bedingt eignet: *„Bildlich gesprochen: Dass ich mich ohne Karte und Kompass in einem unbekannten Terrain befand, dessen Sprache ich nicht verstand, wurde mir erst im Laufe*

der Reise klar“ (Wrana 2006, S. 106). Dem folgt eine Modifizierung des Fokus, also eine Verschiebung des diskursanalytischen Blickes weg von der üblichen Untersuchung großer historischer oder gesellschaftlicher Entwicklungen hin zur Mikroanalyse.

Um es gleich vorwegzunehmen: Die Ergebnisse sind ernüchternd. Folgen wir Foucault, der mit „Gouvernementalität“ ein Machtsystem von Regierungspraktiken, also die Führung von Menschen und Institutionen benannte, das *„als Hauptzielscheibe die Bevölkerung, als wichtigste Wissensform die politische Ökonomie und als wesentliches technisches Instrument die Sicherheitsdispositive hat“* (Foucault 2004, S. 162), so bestätigt sich nach der Lektüre von Wranas Analyse, was der/die Lesende vor einem solchen Hintergrund ohnehin vermutet: Das selbstgesteuerte Lernen bedient geradezu die aktuellen Entwürfe des Regierens. Wenig überraschend entpuppt es sich als ein Moment des neoliberalen Regierens.

Wie kommt es nun, dass etwas so Persönliches wie ein Lernjournal, dessen Gestaltung völlig den Lernenden selbst überlassen wird, zum Vehikel, wenn nicht sogar zum Instrumentarium der vorherrschenden Ökonomisierung des Sozialen werden kann? – Wrana veranschaulicht dies mit Nachdruck anhand ausgewählter Beispiele: Der theoretischen Auseinandersetzung mit dem Phänomen „selbstgesteuertes Lernen“ und dessen Herkunft folgt eine Kontextualisierung des erfolgreichen Selbstlernalers, wie ihn etwa die Metakognitionsforschung stilisiert, als einen homo oeconomicus. Die Metakognitionsforschung selbst wird dabei zu einer Technologie, *„die ein Wissen bereitstellt, wie die Subjekte zur ökonomischen Führung ihrer Selbst zu führen sind“* (Wrana 2006, S. 14). Dass diese ökonomische Selbstführung einen unglaublichen Aufwand an Einzelbetreuung nach sich zieht, ist, wie der Autor aufzeigt, eine der Absurditäten der aktuellen Entwicklungen im Bildungswesen, die Lernwege zu individualisieren.

Konkret verschiebt sich im Laufe der Abhandlung das Interesse von der Frage nach den Subjektivierungspraktiken in einem möglichen „Diskurs über sich selbst“ zur Entwicklung einer „Analytik reflexiver Praktiken“. Was soll diese Analytik leisten? – Sie soll es ermöglichen zu beschreiben, wie Äußerungen „an sich selbst“ und „über sich selbst“ funktionieren und welche Subjektivierungen damit verbunden sind. Wie ist das zu bewerkstelligen? – Hier werden von Wrana drei Schritte vorgeschlagen und demonstriert: zunächst eine „thematische Codierung“, die Themenstränge zu unterscheiden weiß, danach eine „deskriptive Statistik“, die die Häufigkeit und Verteilung der Äußerungen ausweist, schließlich das Herausarbeiten der „Momente reflexiver Praxis“ aus den identifizierten Themensträngen mit Hilfe eines text- und gesprächslinguistischen Instrumentariums. Letzter Schritt wiederum ist insofern ein Stück weit ausdifferenziert, als es in der Beschreibung zu einer Teilung kommt: Es wird zwischen dem Prozess der Problematisierung und den Praxisformen selbst, wie zum Beispiel dem Fragen, unterschieden.

Nach einer stellenweise ausufernden Tour durch das Dickicht der diskursanalytischen Möglichkeiten und Grenzen sowie exemplarischen Einblicken in das konkrete Auswertungsmaterial: „C/Wie viel Selbst kann sich ändern, damit man noch sagen kann, man ist man selbst?/ (Ij-2-5:12)“ (Wrana 2006, S. 221) beendet Wrana seine Untersuchung mit einem konzisen Resümee. Es finden sich darin die entwickelten Thesen, die den oft allzu trockenen, technokratischen Ausführungen zuvor die so dringend notwendige erläuternde Handschrift hätten verleihen können. Sie wurden zwar am Anfang der Arbeit angekündigt, während der restlichen Ausführungen angedeutet, kommen aber leider erst am Ende endlich zur Sprache:

Ja, Lernjournale sind Teil der neuen neoliberalen Machtausübung. Ja, Lernjournale ermöglichen einen Zugriff auf die lernenden Subjekte. Ja, Lernjournale fördern die Selbstkontrolle und Selbstoptimierung der Subjekte. Ja, das Subjekt tritt mitunter in ein Verhältnis mit sich selbst usw. usf. Aber Nein, das bedeutet nicht zwangsläufig – davon ist Wrana aufgrund seiner Untersuchung überzeugt; er argumentiert in diesem Kontext auch bemerkenswert differenziert –, dass Schreibende, die lernenden Subjekte, dem folgenreichen Zugriff ausgeliefert sind. So lautet eine seiner Schlussfolgerungen: „Die Selbstverhältnisse, die mit der Ökonomisierung des Selbst etabliert werden, sind ambivalent. Sie sind das Ergebnis einer Unterwerfung – und machen zugleich ihr Anderes möglich“ (Wrana 2006, S. 244).

Dass freilich auch der neoliberale Umbau des Bildungssystems seiner eigenen Logik gemäß widersinnig ist, ist eine weitere Pointe der Untersuchung, die für die aktuellen Auseinandersetzungen im Bereich der heiß umkämpften Erwachsenenbildung jedenfalls weitere Untersuchungsfelder und erhellende Überlegungen bietet. Was ein Lernjournal ist, erfährt der/die interessierte Leser/-in ebenfalls.

## Literaturverzeichnis

### Verwendete Literatur

Foucault, Michel (2004): Vorlesung am Collège de France 1977-1978. In: Sennelart, Michel (Hrsg.): Michel Foucault. Geschichte der Gouvernementalität I. Sicherheit, Territorium, Bevölkerung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Wrana, Daniel (2006): Das Subjekt schreiben. Reflexive Praktiken und Subjektivierung in der Weiterbildung – eine Diskursanalyse. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

### Weiterführende Literatur

Bröckling, Ulrich/Krasmann, Susanne/Lemke, Thomas (Hrsg.) (2000): Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Maurer, Susanne/Weber, Susanne (Hrsg.) (2006): Gouvernementalität und Erziehungswissenschaft. Wissen – Macht – Transformation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

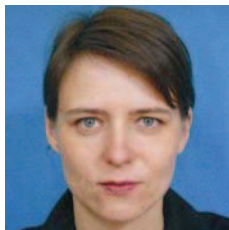


Foto: K. K.

**Mag.<sup>a</sup> Dr.<sup>in</sup> Agnieszka Dzierzbicka**

Studium der Pädagogik und Fächerkombination aus Politikwissenschaft/Soziologie in Wien. Agnieszka Dzierzbicka forscht, lehrt und arbeitet zu Vertrags- und Vereinbarungskultur, informelle Bildung, Cultural Studies und Gouvernamentalität. Aufsätze zum Thema E-Learning, Berufliche Identität von Jugendlichen, Autonomie und Institutionen sowie Fragen des Selbstmanagements aus gouvernementaler Perspektive. Publikationen: „Vereinbaren statt anordnen. Neoliberale Gouvernamentalität macht Schule“ (2006). Gemeinsam mit Alfred Schirlbauer (2006) herausgegebenes „Pädagogisches Glossar der Gegenwart“ sowie mit Elisabeth Sattler und Richard Kubac (2005) herausgegebener Sammelband „Bildung riskiert“. Sie ist als Universitätsassistentin am Institut der Bildungswissenschaft der Universität Wien tätig.

E-Mail: [agnieszka.dzierzbicka\(at\)univie.ac.at](mailto:agnieszka.dzierzbicka(at)univie.ac.at)

Internet: <http://institut.erz.univie.ac.at/home/fe1/node/29>

Telefon: +43 (0)1 4277 46735



## **Bildungsmanagement. Differenzen bilden zwischen System und Umwelt. (Brigitte Gütl et al. (Hrsg.))**

von Susanne Huss, Universität Klagenfurt

Susanne Huss (2007): [Rez.]: Gütl, Brigitte/Orthey, Frank M./Laske, Stephan (Hrsg.)

(2006): Bildungsmanagement. Differenzen bilden zwischen System und Umwelt.

München u.a.: Rainer Hampp Verlag. 504 Seiten. Online im Internet:

<http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/meb07-2.pdf>. ISSN 1993-6818. Erscheinungsort:

Wien. 6.433 Zeichen. Veröffentlicht Oktober 2007.

Schlagworte: Bildungsmanagement, Professionalisierung

### ***Abstract***

*Im Sammelband „Bildungsmanagement. Differenzen bilden zwischen System und Umwelt“ (2006) werden die vielfältigen Aspekte des Bildungsmanagements thematisiert, wobei neben der theoretischen Aufarbeitung auch die Verbindung zur Praxis nicht zu kurz kommt. Dieser Sammelband eignet sich für LeserInnen, die selbst im Bildungsmanagement tätig sind, also schon einen theoretischen Hintergrund mitbringen und Verknüpfungen zur eigenen Praxis herstellen können.*

# **Bildungsmanagement. Differenzen bilden zwischen System und Umwelt. (Brigitte Gütl et al. (Hrsg.))**

von Susanne Huss, Universität Klagenfurt

*Gütl, Brigitte/Orthey, Frank M./Laske, Stephan (Hrsg.):*

***Bildungsmanagement. Differenzen bilden zwischen System und Umwelt.***

*Rainer Hampp Verlag, München u.a. 2006, 504 Seiten*

Der Sammelband „Bildungsmanagement. Differenzen bilden zwischen System und Umwelt“ (2006) ist Ergebnis der beiden Universitätslehrgänge „Bildungsmanagement“ und der deren Verlauf erfolgten Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Aspekten des Bildungsmanagements. Die HerausgeberInnen wollen damit *„einen angemessenen Beitrag zur Professionalisierung von BildungsmanagerInnen“* (Gütl/Orthey/Laske 2006, S. 1) leisten. Gerade vor dem Hintergrund der Bedeutungszunahme der Bildungspolitik in der Gesellschaft erscheint eine Auseinandersetzung mit dem Bildungsmanagement und seiner Professionalisierung angebracht. Mit diesem Sammelband erheben die HerausgeberInnen den Anspruch, Reflexionsimpulse und Diskussionsanreize für die weitere Professionalisierung zu geben.

Der Sammelband ist in drei thematische Abschnitte gegliedert. Im ersten Abschnitt werden „Grundlegungen zwischen System und Umwelt“ erläutert. Brigitte Gütl und Frank M. Orthey befassen sich dabei mit „Differenzen bilden: Bildungsmanagement heute“. Im Mittelpunkt stehen das Verständnis und die Begriffsklärung von Bildungsmanagement. Karlheinz A. Geißler, Brigitte Gütl, Franz Jenewein, Frank M. Orthey und Martin Peer setzen sich im Beitrag „Orientierungen und Werte von BildungsmanagerInnen: Thesen und Positionen zu einem ‚unmöglichen Beruf‘“ mit fünf provokanten Thesen, die von Frank M. Orthey zum Thema „Orientierungen und Werte von BildungsmanagerInnen“ formuliert wurden, auseinander.

Im zweiten Abschnitt „System: Innenbezüge des Bildungsmanagements“ nehmen die AutorInnen zu unterschiedlichen Themen des Bildungsmanagements Stellung, zum Teil werden eigene Erfahrungen eingebracht und reflektiert. Schon die Titel dieser Beiträge zeigen die vielfältigen Aspekte des Bildungsmanagements auf: „Führung und Entwicklung von Bildungsorganisationen“ (Stephan Laske, Ekkehard Kappler); „Eine Innensicht: Kommunikation und Konflikt – die Gestaltung sozialer Beziehungen mit BildungsmanagerInnen! Fragmente von und zum ‚Universitätslehrgang Bildungsmanagement‘“ (Maja Fischli, Kuno Sohm); „Bildungsmanagement: Bewegung zwischen ressourcenorientierten Grenzen und neuen Perspektiven“ (Martin Piber); „Fundraising und Sponsoring für

Bildungsorganisationen. Potenzial und Möglichkeiten alternativer Mittelbeschaffung“ (Claudia Meister-Scheytt, Tobias Scheytt); „Projektmanagement im Bildungsmanagement“ (Bianca Ender, Dietmar Osinger); „Evaluation und Bildungscontrolling als professionelle Handlungsfelder für BildungsmanagerInnen“ (Sigrid Roterding-Steinberg); „Bildungsmanagement-Praxis: Mitarbeiterführung von Ehrenamtlichen und Hauptamtlichen beim Spielbus der Katholischen Jungschar. Eine Fallstudie“ (Margarete Ringler); „Die Rolle der Führungskraft beim Wissenstransfer – Eine Fallstudie“ (Karin Kolozs); „Bildungsmanagement bei laufendem Betrieb: Funktionen, Leistungserwartungen und Spannungsfelder. Ein virtuelles Gespräch“ (Frank M. Orthey, Wolfgang Spörlein).

Im dritten Abschnitt „Umwelt: Außenbezüge des Bildungsmanagements“ werden äußere Einflüsse auf das Bildungsmanagement thematisiert. Dabei rücken folgende Themen in den Blickpunkt: „Relevante Umwelten für Bildungsmanager/innen“ (Klaus Meisel); „Die Berufsbildungspolitik der Europäischen Kommission. Zwischen Chaos und Governance“ (Marc Ant); „Marketing für BildungsmanagerInnen“ (Martina Botschen, Peter Liensberger); „Programmplanung und Konzeptentwicklung“ (Christof Thierstein); „Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung mit EFQM – Eine Fallstudie“ (Stefan Fischnaller); „Evaluation und Qualität im Bildungsmanagement“ (Gaby Salzgeber, Stefan Salzgeber).

Den Abschluss bildet ein Epilog von Ekkehard Kappler mit dem Titel „Weiterbilden bildet weiter“.

Im Sammelband „Bildungsmanagement. Differenzen bilden zwischen System und Umwelt“ werden die vielfältigen Aspekte des Bildungsmanagements thematisiert, wobei neben der theoretischen Aufarbeitung auch die Verbindung zur Praxis nicht zu kurz kommt. Die 19 Beiträge sind sehr interessant, aber in sich abgeschlossen und bauen nicht aufeinander auf. Die Beiträge behandeln sehr unterschiedliche Aspekte des Bildungsmanagements, was die Heterogenität des Feldes widerspiegelt.

Dieser Sammelband eignet sich für LeserInnen, die selbst im Bildungsmanagement tätig sind, also schon einen theoretischen Hintergrund mitbringen und Verknüpfungen zur eigenen Praxis herstellen können.

## **Literaturverzeichnis**

### **Verwendete Literatur**

Gütl, Brigitte/Orthey, Frank M./Laske, Stephan (Hrsg.) (2006): Bildungsmanagement. Differenzen bilden zwischen System und Umwelt. München/Mering: Rainer Hampp Verlag.



Foto: K. K.

**Mag.<sup>a</sup> Dr.<sup>in</sup> Susanne Huss**

Berufsausbildung im Bereich Möbel- und Innenausbau, im Anschluss daran Studium der Pädagogik (Studienzweig Erwachsenen- und Berufsbildung) und Doktoratsstudium der Philosophie. Seit 2005 Projektmitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, Abteilung Erwachsenen- und Berufsbildung der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt.

E-Mail: [susanne.huss@uni-klu.ac.at](mailto:susanne.huss@uni-klu.ac.at)

Internet: <http://www.uni-klu.ac.at/uniklu/org/visitenkarte?target=frame&personalnr=2520>

Telefon: +43 (0)463 2700-1200

## **Update**

**Updates für das Magazin erwachsenenbildung.at enthalten Beiträge, die der Ausgabe nach der Erstveröffentlichung hinzugefügt wurden.**



## **Aspekte einer österreichischen LLL-Strategie – Bemerkungen zur Diskussion**

von Lorenz Lassnigg, IHS

Lorenz Lassnigg (2007): Aspekte einer österreichischen LLL-Strategie –  
Bemerkungen zur Diskussion. Online im Internet:

<http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/07-2/meb07-2.pdf>. ISSN 1993-6818

Erscheinungsort: Wien. 36.657 Zeichen. Veröffentlicht Dezember 2007.

Schlagworte: Grundsatzdebatte, Effizienz, Emanzipation, Online-Diskussion,  
Finanzierung, Finanzbedarf

### ***Abstract***

*Was können wir aus den Beiträgen der Nr. 2/2007 des Magazin erwachsenenbildung.at über den Stand und die Weiterführung der Diskussion um die Entwicklung des lebenslangen Lernens in Österreich lernen? Anhand der Identifikation und Gegenüberstellung ausgewählter Aussagen der einzelnen AutorInnen der Ausgabe soll gezeigt werden, auf welche Botschaften sich der Diskurs zusammenführen lässt und welche Fragen hierbei unbeantwortet bleiben. In diesem Rahmen wird auf die Grundsatzdebatte über Effizienz und Emanzipation ebenso eingegangen wie auf Chancengleichheit, Benachteiligung, Förderungsformen, Finanzbedarfe und neue Evidenzen. Abschließend resümiert der Autor jene Diskussion über die Nr. 2/2007 des Magazin erwachsenenbildung.at, die nach dessen Veröffentlichung online geführt wurde.*

# Aspekte einer österreichischen LLL-Strategie – Bemerkungen zur Diskussion

von Lorenz Lassnigg, IHS

In den letzten Monaten ist mit den Vorschlägen der Sozialpartner<sup>1</sup> die österreichische Diskussion um eine LLL-Strategie deutlich konkreter geworden. Mit der Ausgabe Nr.2 des **Magazin erwachsenenbildung.at** wurde einer vertiefenden Auseinandersetzung mit den verschiedenen Aspekten einer derartigen Strategie Raum gegeben. Die eingelangten Beiträge können als Spiegel für den Stand der Diskussion in Österreich gesehen werden. Sie beziehen sich auf einen speziellen Ausschnitt der insgesamt angesprochenen Fragen: Von den im ExpertInnenpapier 2007<sup>2</sup> vorgeschlagenen Leitlinien werden vor allem Aspekte der *LernerInnenzentrierung* und der Förderung bestimmter *Zielgruppen* diskutiert. Ein thematisch starker Schwerpunkt bezieht sich auf *allgemeinere Fragen* der theoretischen und politischen Begründung und Ausformung des LLL sowie auf vernachlässigte Aspekte im ExpertInnenpapier 2007. Zu den *finanziellen Aspekten* werden allgemeine Effizienzüberlegungen angestellt und spezifische Schwerpunkte und Finanzbedarfe herausgearbeitet. Insbesondere auf *politischer* und *organisatorischer Ebene* sind nur wenige Aspekte behandelt worden.

Was können wir aus den Beiträgen zum Stand und zur Weiterführung der Diskussion um die Entwicklung des LLL in Österreich lernen?

## Grundsatzdebatten: Effizienz und Emanzipation

Offensichtlich haben die AutorInnen das Bedürfnis, sich mit allgemeinen Basisbegründungen und -argumentationen zum Begriff des Lifelong Learning auseinander zu setzen – das bedeutet umgekehrt, dass dieser Begriff und seine bildungspolitischen Implikationen bisher nicht (vielleicht nie) als geteilter Überzeugungshintergrund gesehen wurden. In den Beiträgen kann man feststellen, dass die AutorInnen von einer ähnlichen Situationsdefinition ausgehen, ihre Bewertungen und Schlussfolgerungen jedoch in unterschiedliche Richtungen verlaufen. Die Notwendigkeit zur Etablierung einer Lifelong-Learning-Orientierung in der

---

<sup>1</sup> Nähere Informationen dazu auf: [http://www.sozialpartner.at/sozialpartner/ChanceBildung\\_20071003.pdf](http://www.sozialpartner.at/sozialpartner/ChanceBildung_20071003.pdf) und [http://www.arbeiterkammer.at/pictures/d59/ChanceBildung\\_Kurzfassung.pdf](http://www.arbeiterkammer.at/pictures/d59/ChanceBildung_Kurzfassung.pdf)

<sup>2</sup> Nähere Informationen dazu auf: [http://www.erwachsenenbildung.at/services/publikationen/sonstige/leitlinien\\_III-strategie\\_endversion\\_2007.PDF](http://www.erwachsenenbildung.at/services/publikationen/sonstige/leitlinien_III-strategie_endversion_2007.PDF)

Bildungspolitik setzt an der wachsenden gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Dynamik an, die mit Prozessen der Individualisierung und auch steigenden Anforderungen und Risiken für die Individuen verbunden sind. Das Bildungswesen der Erstausbildung ist demgegenüber auf langfristige Stabilität ausgerichtet und wird diesen Veränderungen zunehmend nicht mehr gerecht. Weiterlernen wird daher zunehmend nötig, sowohl um neue Qualifikationsbedarfe zu decken, wie auch um die Lebensgestaltung zu unterstützen. Insoweit werden die Einschätzungen geteilt. Teilweise werden auch Rückwirkungen auf die Erstausbildung angesprochen, die das Weiterlernen besser unterstützen soll.

Im Bereich der Bewertungen werden in den Beiträgen auch die ökonomischen und gesellschaftlichen Imperative in den Grundzügen weitaus mehr geteilt, als dies sonst in der Diskussion der Fall ist (in der teilweise grundlegende bildungsökonomische Erkenntnisse wie die Renditen auf Humankapital immer noch nicht als ideologische Konstrukte oder „Imaginationen“ zur Kenntnis genommen werden): Das Weiterlernen bringt bedeutende ökonomische Erträge: gesellschaftlich, da höhere Qualifikationen nötig werden, und individuell, da höhere Qualifikationen im Durchschnitt die wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Beteiligungschancen verbessern. Die AutorInnen nehmen aber durchaus eine unterschiedliche Distanz zu diesen „Imperativen“ ein. **Gudrun Biffl** sieht den Zwang zur Flexibilität als neue ökonomische Realität, die die traditionelle Vollbeschäftigung ablöst. Eine ähnliche sachliche Grundsicht ergibt sich auch aus der kritischen Perspektive der „Gouvernementalität“ (**Agnieszka Dzierzbicka**), wenn sich auch die Schlussfolgerungen der beiden AutorInnen beträchtlich voneinander unterscheiden.

Ein zweiter Diskussionspunkt betrifft die Akzentuierungen der Zielsetzungen – oder auch – der Programmatik des Lifelong Learning. Man kann dies vielleicht mit der Gegenüberstellung von Effizienz und Emanzipation auf den Punkt bringen: Lernen für den Arbeitsmarkt *oder* Lernen für die persönliche Entwicklung und Entfaltung? Die Frage nach dem Verhältnis dieser beiden „Normen“ ist eine ideologisch-politische Grundfrage in den Auseinandersetzungen um die Notwendigkeit einer LLL-Strategie. **Michael Landertshammer** bezieht sich diesbezüglich auf Hans Pechar: *„In der Wissensgesellschaft stehen Bildung und Wirtschaft in keinem antagonistischen, sondern in einem symbiotischen Verhältnis.“* (vgl. Pechar 2007, S. 8, zit.n. Landertshammer 2007, S. 08-4). Indirekt wird die dahinterstehende Frage in den verschiedenen Zugängen zu pädagogischen Innovationen oder Paradigmen wie der „neuen Lernkultur“ sichtbar. In der pädagogischen Literatur zur Entwicklung emanzipatorischer Lernkulturen werden diese dem Effizienzpostulat traditioneller Lernkulturen mehr oder weniger direkt gegenübergestellt (**Regina Mikula**), während **Jörg Markowitsch** und **Günter Hefler** eher unterschiedliche Typen von Weiterbildung identifizieren, die nebeneinander im Marktgeschehen ihre Nachfrage suchen und finden müssen. In den Beiträgen von **Thomas Kreiml** und **Gerhard Bisovsky** wird die



Frage der Effizienz auf der Ebene der Praxis der Weiterbildungsinstitutionen etwas anders gestellt: Wie kann den Notwendigkeiten einer neuen Lernkultur unter den Imperativen des Wettbewerbs und der Wirtschaftlichkeit (Stichwort: Kostendruck) Rechnung getragen werden? Die Verhältnisse auf den Weiterbildungsmärkten beinhalten sicherlich viele Ungereimtheiten zu diesen Fragen, beispielsweise die Preisdifferenzen in verschiedenen Segmenten bzw. die Preisunterschiede zwischen betrieblichen und öffentlichen (arbeitsmarktpolitischen) Maßnahmen, die an die alte These von J. K. Galbraith über *privaten Reichtum und öffentliche Armut* erinnern.

Eine dritte Frage auf dieser Grundsatzebene betrifft die Einschätzung der Gewichtungen zwischen individuellen, öffentlichen und betrieblichen Verantwortlichkeiten im Bereich des LLL, die unmittelbare Konsequenzen für die Vorstellungen über Finanzierungs- und Fördermechanismen hat und auch direkt oder indirekt in verschiedenen Beiträgen angesprochen wird. Insbesondere der „Bedarf nach Politik“ steht hier zur Debatte und damit letztlich auch der Bedarf nach einer LLL-Strategie. Es wird weithin davon ausgegangen, dass die Erwachsenenbildung und Weiterbildung in Österreich „marktmäßig“ bereitgestellt werden. Die politischen Implikationen dieser Ansicht werden jedoch selten explizit in ihrer Tragweite diskutiert, auch nicht in den vorliegenden Beiträgen. Marktmäßiges Verhalten bedeutet, dass die verschiedenen AkteurInnen entweder nach ihren Bedürfnissen und ihrer Kaufkraft konsumieren oder ihre Investitionen nach ihren Ertragserwartungen tätigen. Konsum- oder Investitionsgüter haben unterschiedliche Strukturen und eine wesentliche konzeptionelle Grundlage des LLL-Konzeptes besteht darin, dass sich der Markt (soweit er besteht) von einem Konsumgüter- zu einem Investitionsgütermarkt gewandelt hat. Dieser Wandel wird oft mit „Ökonomisierung“ verwechselt. Dieser Begriff ist aber nicht treffend, da sowohl der Konsumgütermarkt als auch der Investitionsgütermarkt Märkte sind und sich nur *die Art der ökonomischen Rationalität* gewandelt hat.

Die Interventionslogik unterscheidet sich jedoch grundlegend von diesen beiden Rationalitäten: In der Investitionslogik tritt Marktversagen beispielsweise dann auf, wenn sich Erträge bei anderen AkteurInnen zeigen als bei jenen, die investiert haben. (Dieses Problem wird in der Forschung vor allem zwischen ArbeitnehmerInnen und Betrieben gesehen und führt zur Unterinvestition). Bei Marktversagen sind die Anreize richtig zu setzen und/oder öffentliche Interventionen zu tätigen. Über diese Fragestellungen zum Marktversagen innerhalb der Marktlogik hinausgehend wird auch die Frage gestellt, inwieweit – wie z.B. im Pflichtschulbereich – die Bereitstellung von Bildungsangeboten überhaupt in der Marktlogik stattfinden soll bzw. inwieweit Erwachsenenbildung als öffentliches Gut (oder als Kollektivgut) bereitgestellt werden soll.

Die Beiträge gehen einhellig von einem gegebenen Interventionsbedarf aus, ohne diesen jedoch zu beziffern, und unterscheiden sich deutlich in den Akzentuierungen. **Biffl** betont die sozialen Erträge und sieht daher starken öffentlichen Interventionsbedarf sowohl bei den Rahmenbedingungen als auch bei der Finanzierung; **Michael Tölle** arbeitet einen geringen öffentlichen Beitrag zur Erwachsenenbildung und Weiterbildung heraus und stellt die Frage nach notwendigen Zusatzinvestitionen; **Landertshammer** betont die Stärkung der Anreize bei Individuen (gestaffelt nach ihrer Ausgangssituation) und bei den Unternehmen (ebenfalls nach ihrer Ausgangssituation und ihren Beiträgen). Die Frage der öffentlichen Güter wird von **Bisovsky** anhand der Förderung von Bildungsinstitutionen und von **Gerhild Schutti** anhand der Bildung für Nachhaltigkeit angesprochen. Inwieweit die Schaffung von Rahmenbedingungen auch die öffentliche Bereitstellung oder Förderung der Infrastruktur erfordert, ist nicht nur eine politische Grundsatzfrage, sondern kann auch empirisch gestützt diskutiert werden: Welche Rolle spielen Subventionen oder Stützungen im gegenwärtigen Markt (beispielsweise im Bereich der Institutionen der Sozialpartner)? Inwieweit wird eine effektive und effiziente Marktexpansion durch Kaufkraftbeschränkungen behindert (beispielsweise im Bereich des AMS)? Inwieweit sind die hohen Partizipationsquoten in den Nordischen Ländern oder auch im Vereinten Königreich wesentlich durch die öffentliche Bereitstellung bzw. Förderung der Infrastruktur in der Vergangenheit zu erklären und ist diese Geschichte überspringbar?

Bei der Frage nach der Bereitstellung öffentlicher Güter kann es *inhaltliche Gesichtspunkte* geben oder auch *Zugangs- oder Wirksamkeitsaspekte*. Im Bereich der Erstausbildung ist es beispielsweise mehr oder weniger unbestritten, dass der Markt den Erfordernissen des sozialen Zusammenhaltes nicht Genüge tun kann und daher die Pflichtschulbildung öffentlich zur Verfügung gestellt werden muss. Im Bereich der Erwachsenenbildung gibt es ebenfalls Inhalte, die verpflichtend zu thematisieren sind, beispielsweise ist dies im Bereich des Arbeitsschutzes bereits durch Vorschriften der Fall. Inhaltliche Imperative werden auch im Bereich der Nachhaltigkeit, aber auch der Gesundheit oder der politischen Beteiligung bzw. der Freizeitnutzung aufgeworfen – gewissermaßen geht es dabei insgesamt um Fragen des „Bildungsauftrages“ im Bereich der Erwachsenenbildung. Bildungsökonomisch wäre die Frage so zu stellen: Ist die Bereitstellung von öffentlichen Gütern in diesem Bereich notwendig und begründbar bzw. welche Güter sind dies? Sind die Ziele der individuellen Entfaltung (die klarerweise auch emanzipatorisch zu sehen ist) und des sozialen Zusammenhaltes, wie sie unwidersprochen in den EU-Vorschlägen enthalten sind, derartige öffentliche Güter? Die Beiträge von **Filla** und **Mikula** bejahen diese Frage ganz klar, wenn auch mit anderen Formulierungen. Die Bereitstellung öffentlicher Güter unter Zugangs- und Wirksamkeitsaspekten wird noch deutlicher gefordert, z.B. durch die klare Forderung nach dem kostenfreien Nachholen von Abschlüssen nach bestimmten Standards. Periodische „Brush-up“-Garantien (beispielsweise unterstützt durch Bildungsfreistellungsrechte) oder die

Formulierung von angestrebten Minimalbeteiligungsquoten in bestimmten Bereichen, etwa Klein- und Mittelunternehmen, wären weitere Beispiele. Eine deutlichere Spezifikation der Diskussionen in dieser Richtung könnte die Festlegung und Zuschreibung der Verantwortlichkeiten im bildungspolitischen Prozess voranbringen: *Wer soll welche öffentlichen Güter in welchem Umfang, wo und für wen anbieten bzw. finanzieren?*

## Neue Evidenzen?

Es ist eine bereits feststehende Aussage in den Debatten um die Entwicklung des LLL in Österreich, die auch in den vorliegenden Beiträgen mehrfach ausgesprochen wird, dass die Wissensbasis schwach und unzureichend ist. Weitaus unklarer und strittiger ist hingegen, welches Wissen gebraucht wird. Wenn man Statistiken über Erwachsenenbildung meint, so gibt es einige neuere Arbeiten, die einen Überblick über bestimmte Grundparameter der Beteiligung geben, z.B. Bestandsgrößen zu Finanzierung, Beteiligung, teilweise zu inhaltlichen Gesichtspunkten, aber vieles offen lassen<sup>3</sup> (siehe Biffi/Lasnigg 2007; Kerschbaumer/Ithaler/Paier 2006; Markowitsch/Strobl 2005; Schneeberger 2005; Scheuermann 2003; sowie [www.erwachsenenbildung.at](http://www.erwachsenenbildung.at)<sup>4</sup>). Zu anderen Aspekten, insbesondere z.B. zu Prozessmerkmalen und Erträgen gibt es bisher fast keine Evidenzen über Österreich (indirekte Hinweise gibt es aufgrund des Mikrozensus in Lasnigg/Vogtenhuber/Steiner 2007; zu monetären Aspekten in Böheim/Schneeweis et al. 2007; Steiner/Schuster/Vogtenhuber 2007). Manche Beiträge verweisen auf diese Wissensbasen, zu einigen Aspekten werden neue Evidenzen präsentiert:

**Markowitsch/Hefler** präsentieren aufgrund ihrer AnbieterInnen-Daten einen Überblick über die Marktstruktur nach Institutionstypen oder Marktsegmenten, die grob mit den nachfrageseitigen Informationen zur betrieblichen oder arbeitsmarktnahen Verteilung verglichen werden kann. Es ergeben sich zwischen verschiedenen Quellen völlig unterschiedliche Verteilungen, selbst in den Größenordnungen (vgl. Tabelle 1).

---

<sup>3</sup> Eine neuere umfassende Markterhebung von Kreutzer, Fischer & Partner (2007) im Auftrag des WIFI über die Finanzierungs-, Beteiligungs- und Angebotsstrukturen im Jahr 2005 ist leider nicht öffentlich verfügbar. In dieser Studie ergeben sich 1,2 Millionen TeilnehmerInnen und 500 Millionen Euro als Umsatz, wobei die Förderungen zum Lebensunterhalt bzw. Lohnanteile oder Opportunitätskosten nicht enthalten sind.

<sup>4</sup> Siehe dazu auch: [http://erwachsenenbildung.at/grundlagen/daten\\_und\\_fakten/datenfakten.php](http://erwachsenenbildung.at/grundlagen/daten_und_fakten/datenfakten.php)

Tabelle 1: Verteilung der TeilnehmerInnenstunden auf Institutionen nach verschiedenen Quellen

	Anbieter 3s	MZ 2003*	CVTS*
Privat profitorientiert	19%	19%	47%
Schulen, FH, Unis	19%	31%	6%
Sozialpartner	27%	33%	29%
Andere	32%	17%	18%

\* Ohne WB im eigenen Betrieb beim eigenen Arbeitgeber bzw. betriebsnahe WB

Quellen: Markowitsch/Hefler 2007; Lassnigg/Vogtenhuber/Steiner 2007, S. 8., eigene Darstellung

**Elfriede Wagner** hat einige Informationen über die Inanspruchnahme und die Förderhöhe von verschiedenen Maßnahmen der Individualförderung sowie der steuerlichen Begünstigung zusammengestellt, die jedoch leider so unvollständig sind, dass eine Hochrechnung auf die Beteiligung nicht mehr als ganz grobe Größenordnungen ergibt, die den Informationen im Mikrozensus (MZ) 2003 gegenübergestellt werden können.

Tabelle 2: Sehr grob geschätzte Größenordnungen des Fördervolumens der beschriebenen Maßnahmen der Subjektförderung (unvollständig, teilweise sehr unsicher)

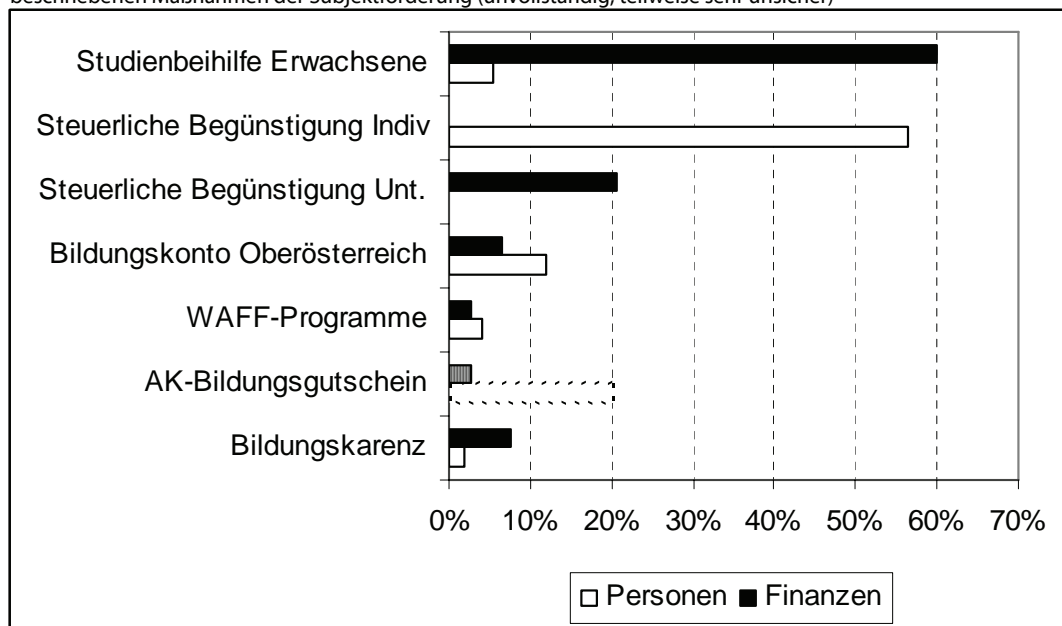
	Grob geschätzte Teilnahme	Grob geschätztes Finanzvolumen
Bildungskarenz	3.000 (2005 bei geschätzter durchschnittlicher Dauer 6 Monate)	8 Mio. EUR (~2.600 EUR/Fall)
AK-Bildungsgutschein	Max. 30.000 (Lt. MZ ~100.000 durch Interessenvertretung geförderte TeilnehmerInnen 2003; lt. Evaluierung 70% „Mitnahme“-Effekt)	Max. 3 Mio. EUR (max. 100 EUR/Fall)
WAFF - Programme (Weiterbildungskonto, Frech, Nova, PISA-Plus)	5.900 TN (2005)	2,8 Mio. EUR (~475 EUR/Fall)
Bildungskonto Oberösterreich	~17.600 (geschätzter Durchschnitt pro Jahr 2001-2003; Inanspruchnahme ~95%)	7 Mio. EUR (400 EUR/Fall)
Bildungsfreibetrag und Bildungsprämie		22 Mio. EUR
Steuerliche Begünstigung durch Werbungskosten	~ 84.000 (lt MZ 2003)	
Studienbeihilfe für Erwachsene (Selbsterhalterstipendien, Studienabschlussstipendien)	~8.000 Personen (2006)	Max. 64 Mio. EUR (Höchststipendium ca. 8.000 pro Jahr)
Tentative identifizierbare Summen an Förderungen in einem Jahr	~150.000 Personen	~110 Mio. EUR

Quelle: Wagner 2007, eigene Darstellung

In Tabelle 2 werden die im Beitrag von Wagner erfassten Förderungen nach ihren quantitativen Eckwerten sehr grob abgeschätzt dargestellt, um einen Eindruck über die

Größenordnungen für die vorhandenen Volumina und ihre Struktur zu bekommen. Es fehlen Maßnahmen (z.B. die AK-Gutscheine der verschiedenen Bundesländer), für manche Maßnahmen sind nur Obergrenzen bekannt, die Erfassungsjahre differieren und für manche Maßnahmen gibt es nur teilweise Hinweise. Dennoch ergeben sich Anhaltspunkte für die Größenordnungen dieser Förderungen etwa im Vergleich zu den Beiträgen der öffentlichen Hand oder des AMS wie auch im Vergleich zu den Gesamtvolumina der Erwachsenenbildung und Weiterbildung. Im Vergleich zu den Mikrozensus-Werten betreffen diese Förderungen etwa 10% der TeilnehmerInnen bzw. etwa 5% der Finanzmittel. Die Abbildung 1 illustriert die Verteilung und zeigt gewisse Ungleichgewichte, die auch aus der Literatur bekannt sind: Bei den Finanzmitteln machen die Förderungen des Lebensunterhalts klarerweise sehr viel mehr aus als die Förderungen von Bildungsmaßnahmen; weiters bewegen steuerliche Maßnahmen bedeutende Mittel und betreffen viele Personen, obwohl ihre Effizienz und Effektivität am meisten in Frage steht; gezielte Maßnahmen für Erwachsene machen auf beiden Dimensionen nur einen ziemlich kleinen Teil aus (wenn man vom hohen Gewicht der SelbsterhalterInnen-Stipendien absieht).

Abbildung 1: Illustration der Verteilung der sehr grob geschätzten Größenordnungen des Fördervolumens der beschriebenen Maßnahmen der Subjektförderung (unvollständig, teilweise sehr unsicher)



Quelle: Wagner 2007, eigene Darstellung

**Markowitsch/Hefler** tragen mit ihrer „prozessorientierten Typisierung von Weiterbildungsprodukten“ und ihren qualitativen Befunden über die Wahrnehmung von Innovationen im Weiterbildungsmarkt einen beträchtlichen Hauch von Realität in die oft abstrakte und gewissermaßen „fundamentalistische“ pädagogische Diskussion, die stark auf universelle methodische Prinzipien abstellt. Offensichtlich bestehen in der Realität verschiedene Formen von Lernkulturen nebeneinander (möglichst effiziente Wissensvermittlung, emanzipatorische Persönlichkeitsentwicklung, Organisationsentwicklung im

weitesten Sinne) und vermutlich wird das auch in Zukunft so sein. Innovationen werden von den privaten WeiterbildungsanbieterInnen stark bedarfsorientiert interpretiert, d.h. das verfügbare methodische Arsenal wird in dieser Praxis als selbstverständlich verfügbares Reservoir für Innovationen gesehen und nicht per se als Innovation. Eine abstrakte Gegenüberstellung von „traditioneller“ und „neuer“ Lernkultur (**Mikula**) wird durch diese Befunde eher relativiert.

**Kreiml** präsentiert Befunde zur Situation der Lehrenden im Bereich von AMS-Weiterbildungsmaßnahmen, die aufgrund ihres hohen Marktanteiles von zumindest einem Viertel für die Situation im Gesamtmarkt relevant sind. Es wird eine breite Spanne von Stundeneinkommen berichtet (zwischen 11 und 78 Euro) und vor allem auch die große Unsicherheit und eine daraus entstehende Mischung aus Arbeitsdruck, Abhängigkeit und Fluktuationsbereitschaft herausgearbeitet, die zweifellos wenig positive Einflüsse auf eine professionelle Entwicklung ausübt.

## **Chancengleichheit, Benachteiligung und Förderungsformen**

In verschiedenen Beiträgen werden benachteiligende Aspekte der österreichischen Bildungsstruktur sowohl in der Erstausbildung als auch in der Erwachsenenbildung aufgezeigt, denen durch geeignete Interventionen entgegengearbeitet werden soll. **Landertshammer** hebt – im Einklang mit der Leitlinie der Lebensphasenorientierung von Angeboten im LLL-ExpertInnenpapier und mit den Forderungen und Benchmarks im Sozialpartnerpapier – die Notwendigkeit der Schaffung von offenen Möglichkeiten für das Nachholen aller Bildungsabschlüsse hervor. **Tölle** legt einen Schwerpunkt auf die Problematik der AbbrecherInnen aus dem Schul- und Bildungswesen und berechnet Finanzerfordernisse für einen kostenfreien Erwerb grundlegender Abschlüsse. **Biffl** legt großes Gewicht auf die Schaffung eines Qualifikationsrahmens, der auch geeignete Instrumente für die Validierung und Anerkennung informeller Kompetenzen enthalten soll, um bessere Zugänge zu weiterführenden Abschlüssen zu fördern.

Ein zweiter Gesichtspunkt zur Verbesserung der Chancengleichheit betrifft die Schaffung bzw. Erweiterung von spezifischen Förderungen und Anreizen für bildungsferne Personen und Personengruppen (z.B. in den Beiträgen von **Biffl**, **Landertshammer**, **Tölle** und **Schutti**). Beispiele sind erhöhte und differenzierende Förderungen für bildungsferne Personen oder auch verstärkte und differenzierende Förderungen von Angeboten in Unternehmen, die sich auf bildungsferne Personen beziehen. Als wichtige Zielgruppen für gezielte Förderungen werden ältere Personen und Personen mit Migrationshintergrund genannt, letztere werden insbesondere im Zusammenhang mit Überlegungen zur Nachhaltigkeit in den Mittelpunkt

der Aufmerksamkeit gestellt (**Schutti**). Im Bereich der Anreize und Förderungen gibt es viele offene empirische Fragen nach den Möglichkeiten und Grenzen ihrer Wirksamkeit. Steuerliche Anreize sind teilweise Gegenstand fundamentalistischer Diskussionen. Im Hinblick auf ihre empirische Wirksamkeit stehen viele Zweifel, aber wenig Nachweise im Raum (siehe OECD 2003, EIM/SEOR 2005). Eine spezielle Frage im Bereich steuerlicher Anreize betrifft die Verteilungswirkungen, sowohl weil Steuererleichterungen nur dann wirken, wenn sie aufgrund entsprechend hoher Einkommen spürbar sind, als auch weil diese Maßnahmen einen entsprechenden Informationszugang und Administrationsaufwand erfordern, was nur selektiv gegeben ist. Im Bereich der Individualförderungen, die im Prinzip marktorientiert sind, gibt es verschiedene Modelle, die theoretisch und konzeptionell sehr plausibel und durchdacht sind (Gutscheine oder Bildungstitel, Stipendien oder Kredite, Bildungskonten etc.), die im Hinblick auf ihr empirisches Funktionieren jedoch weniger gut abgesichert sind. Insbesondere zeigen die bisherigen Versuche mit diesen Instrumenten Akzeptanzprobleme und sozial selektive Wirkungen. Wenn die Akzeptanzprobleme reduziert werden, indem die Zugänglichkeit erleichtert wird, entsteht die Gefahr von Mitnahmeeffekten. Im Beitrag von **Wagner** wird für entsprechende Evaluierungs- und Monitoringaktivitäten plädiert.

Die oft übertrieben in den Beiträgen thematisierte Gegenüberstellung von Individualförderungen und Infrastrukturförderungen wurde durch das Sozialpartnerpapier entschärft, indem eine Kombination der beiden Aspekte – jeweils in bestimmten Bereichen – vorgeschlagen wird.

## **Finanzbedarf**

Eine zentrale Frage der Entwicklung einer LLL-Strategie betrifft ihre Finanzierung, hinsichtlich des Umfanges als auch der Finanzierungsquellen. Nachdem im Hinblick auf Forderungen nach zusätzlichen öffentlichen Mitteln im Bereich der Erstausbildung keine Schranken bestehen und die Protagonisten oft auch nur geringe Anforderungen an die Intelligenz und Tragfähigkeit ihrer Begründungen hegen, stellt sich die Frage nach zusätzlichen Mitteln auch für den Bereich der Erwachsenenbildung und Weiterbildung. Hier stehen nur wenig vergleichbare Forderungen im Raum; nach Begründungen wird entsprechend wenig gesucht (einige Hinweise und Begründungen finden sich in Lassnigg 2007).

In zwei Beiträgen wird – vergleichbar mit dem Sozialpartnerpapier – gefordert, die Beteiligungsquote (gemessen durch den EU-Indikator) auf 20% zu erhöhen. Man kann nach den finanziellen Implikationen der Verwirklichung dieser Forderung fragen, also: Wie viele

Personen müssten sich zusätzlich beteiligen (bzw. sollten den Umfang ihrer Beteiligung ausweiten) und wie viele Mittel wären dafür zusätzlich erforderlich. Tentative und sehr simplifizierende Hochrechnungen aufgrund der gegenwärtigen bzw. vergangenen Beteiligung führen zu Größenordnungen von 300.000 bis 400.000 zusätzlichen Teilnahmen zu Kosten von 200 bis 400 Mio. Euro (die Größenordnungen vorhandener Förderungen machen etwa ein Viertel bis die Hälfte dieses Zuwachses aus). Diese Summen entsprechen auch anderen bereits im Raum stehenden Forderungen und würden den Abstand zur Erstausbildung aber immer noch nicht sehr wesentlich verringern (siehe Lassnigg 2006). Im Vorschlag für die ESF-Programmplanung werden 2007-2013 pro Jahr etwa 17,4 Mio. Euro für den Schwerpunkt LLL vorgesehen.<sup>5</sup> In diesem Zusammenhang werden auch internationale Erfahrungen im Hinblick auf mögliche Benchmarks eingebracht, indem verschiedentlich vorgeschlagen wird, dass sich Österreich im Bereich der Beteiligung an Erwachsenenbildung nicht am EU-Durchschnitt orientieren sollte, sondern an den Ländern mit den Spitzenwerten. Es ist nur leider nicht einmal in Umrissen erkennbar, wie ein derartiges Ziel erreicht werden könnte.

## Online-Diskussion

Einen direkten Beitrag zur politischen Diskussion liefern die Beiträge in der Rubrik Standpunkte, die pointierte persönliche Beiträge aus den verschiedenen wichtigen institutionellen Kontexten enthält (Nachhaltigkeitsforum, Volksbildung, Sozialpartner). In diesen Beiträgen werden einige grundlegende Aspekte angesprochen und zur Diskussion gestellt, etwa der fehlende Bezug zur Nachhaltigkeitsdebatte, Ungerechtigkeiten und Vorschläge für Förderstrategien, grundlegende Erwägungen zur institutionellen Struktur und zu politischen Defiziten bzw. Fehleinschätzungen. Um die Diskussion über diese Fragen der LLL-Strategie und der Erwachsenen- und Weiterbildungspolitik zu fördern und weiterzuführen, wird die Gelegenheit geschaffen, eine weitergehende Diskussion über die „Standpunkte“-Beiträge der vorliegenden Ausgabe in Kooperation mit dem *Lifelong Learning-Lab (L<sup>3</sup>Lab)* online zu führen<sup>6</sup>.

Mit Stand 2007-12-10 sind in dieser Diskussion 34 Beiträge eingelangt, die teilweise in Verbindung mit einer Lehrveranstaltung an der Universität Graz entstanden sind. Sechs Beiträge bzw. AutorInnen wurden in dieser Diskussion angesprochen: Bisovsky (9), Schutti (6), Tölle (5), Harramach (4), Filla (1) und Landertshammer (1). Manche AutorInnen haben

---

<sup>5</sup> Nähere Informationen dazu auf: [http://www.esf.at/downloads/publikationen/ESF-OP\\_Februar-2007.pdf](http://www.esf.at/downloads/publikationen/ESF-OP_Februar-2007.pdf)

<sup>6</sup> Nähere Informationen dazu auf: <http://l3lab.erwachsenenbildung.at/2007/10/31/dialog-erwachsenenbildungat/>



auch geantwortet. Die folgenden Themen wurden in der Online-Diskussion vornehmlich hervorgehoben:

*Zugang von bildungsfernen Personengruppen und Anforderungen an Förderstrategien:* Diese Thematik wurde bei mehreren Beiträgen kritisch angemerkt, wobei vor allem auf die Verantwortung der öffentlichen Hand sowie auf offene Fragen der Umsetzung und auch auf mögliche Widersprüche zwischen den Forderungen nach Effizienz und Gerechtigkeit hingewiesen wurde. Es wurde unterstrichen, dass die Weiterbildungsinstitutionen ohne entsprechende Ausweitung der öffentlichen Förderungen mit der Erweiterung des Zuganges für bildungsferne Personengruppen, darunter auch MigrantInnen, überfordert seien und dass überdies zu hohe Effizienzanforderungen in diesem Bereich die Aktionsspielräume einschränken würden.

*Möglichkeiten und Grenzen von selbstgesteuertem Lernen, eLearning und Blended Learning:* In den Diskussionsbeiträgen wurden verschiedene Anforderungen an die Teilnahme an selbstgesteuerten Lernprozessen, insbesondere im Zusammenhang mit der Nutzung von Computern und Internet, herausgearbeitet, die spezielle Barrieren aufbauen können. Vor allem mangelnde PC-Kenntnisse und unzureichende (zu schwache) Internetzugänge können hier Schwierigkeiten bereiten. In diesem Zusammenhang wurden speziell für die Erwachsenenbildungseinrichtungen auch mögliche Widersprüche zwischen den (Selbst-)Selektionsprozessen und den Anforderungen an die Förderung der Lernpotentiale von TeilnehmerInnen erwähnt.<sup>7</sup> Ein weiterer Aspekt betrifft die Zwänge, die mit den Anforderungen an verstärktes Lernen verbunden sein können – in demokratischen Gesellschaften müsste es auch die Freiheit geben, nicht Lernen zu müssen ...

*Anforderungen an und Potentiale von älteren Personen:* Hier drehte sich die Diskussion vorrangig darum, ob es legitim sei, ältere Personen vor allem im Zusammenhang mit Anforderungen an ihre Beschäftigungsfähigkeit zum Weiterlernen zu verpflichten. Teilweise wurde betont, dass Angebote für Lernprozesse, die den unmittelbaren beruflichen Horizont überschreiten und sich breiter auf Lebensfragen und gesellschaftliche Teilhabe beziehen, motivierender sein könnten und gleichzeitig wichtige Schlüsselkompetenzen vermitteln. Ebenso wurde herausgearbeitet, dass ältere Personen nicht nur hinsichtlich der Teilnahmeerfordernisse angesprochen werden sollten, sondern auch im Hinblick auf ihre

---

<sup>7</sup> Untersuchungen zu den Ressourcenpotentialen und -notwendigkeiten für die verschiedenen Formen des eLearning zeigen, dass sich in diesem Zusammenhang die TeilnehmerInnen beträchtliche (insbesondere zeitliche) Ressourcen ersparen können, dass aber zum anderen gute Angebote einen hohen Investitionsaufwand erfordern (siehe dazu z.B. Gelderblom/de Koning 2007).

Erfahrungshorizonte, die sie im Zuge des Lifelong Learning an andere weitervermitteln könnten und sollten.

*Informationsstrategien und Transparenz von regionalem/lokalem Angebot und Qualität:* Hier wurde generell die Notwendigkeit einer besseren Transparenz der Angebote, vor allem auch im regionalen und lokalen Rahmen, unterstrichen. Darüber hinaus wurde betont, dass die Transparenz der Qualität der Angebote erhöht werden müsste. Über die Methoden hierfür entspann sich eine kontroverielle Diskussion über die Eignung der KundInnenzertifizierung.

Diese angesprochenen Themen geben einen gewissen Einblick in die Interessen der LeserInnen und sie zeigen auch teilweise eine andere Schwerpunktsetzung als die Beiträge des Heftes insgesamt. Eine rege Weiterführung der Diskussion ist zu erhoffen.

## **Verwendete Literatur**

Landertshammer, Michael (2007): Die Schlüsselstellung der beruflichen Weiterbildung im LLL-Prozess und Vorschläge zu ihrer Finanzierung. Online im Internet:  
[http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/07-2/meb07-2\\_08\\_landertshammer.pdf](http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/07-2/meb07-2_08_landertshammer.pdf) [Stand: 2007-12-10].

Markowitsch/Hefler (2007): Innovationsverständnis am österreichischen Weiterbildungsmarkt - ausgewählte empirische Befunde. Online im Internet:  
[http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/07-2/meb07-2\\_04\\_markowitsch-hefler.pdf](http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/07-2/meb07-2_04_markowitsch-hefler.pdf) [Stand: 2007-12-10].

Wagner, Elfriede (2007): Die österreichische Förderlandschaft: ausgewählte Instrumente zur Unterstützung individueller Weiterbildungsaktivitäten. Online im Internet:  
[http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/07-2/meb07-2\\_12\\_wagner.pdf](http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/07-2/meb07-2_12_wagner.pdf) [Stand: 2007-12-10].

## **Weiterführende Literatur**

Biffl, Gudrun/Lasnigg, Lorenz (2007): Weiterbildung und lebensbegleitendes Lernen: Vergleichende Analysen und Strategievorschläge für Österreich. Materialien zu Wirtschaft und Gesellschaft Nr. 102. Wien. Online im Internet:  
<http://wien.arbeiterkammer.at/pictures/d60/MaterialienWuG1021.pdf> [Stand: 2007-10-16].

Böheim, René/Schneeweis, Nicole et al. (2007): Renditen betrieblicher Weiterbildung in Österreich. Institut für Volkswirtschaftslehre, JKU Linz. Untersuchung im Auftrag der Arbeiterkammer Wien. Endbericht (im Erscheinen in Materialien zu Wirtschaft und Gesellschaft).

EIM/SEOR (2005) Instruments and incentives for promoting Lifelong Learning – A compendium of Good Practice. Volume 1. Main Report. Online im Internet:  
[http://ec.europa.eu/employment\\_social/incentive\\_measures/studies/III\\_main\\_rep\\_vol1\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/employment_social/incentive_measures/studies/III_main_rep_vol1_en.pdf) [Stand: 2007-12-10]

EIM/SEOR (2005) Instruments and incentives for promoting Lifelong Learning – A compendium of Good Practice. Volume 2. Summary Report. Online im Internet:  
[http://ec.europa.eu/employment\\_social/incentive\\_measures/studies/III\\_summary\\_vol2\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/employment_social/incentive_measures/studies/III_summary_vol2_en.pdf) [Stand: 2007-12-10].

Gelderblom, Arie/de Koning, Jaap (2007) ICT: the electronic highway to lifelong learning? In: Lasnigg, Lorenz et al. (Hg.) (2007): Lifelong learning. Building bridges through transitional labour markets. Apeldoorn-Antwerpen, pp. 139-161.

Kerschbaumer, Arno/Ithaler, Daniel/Paier, Dietmar (2006): Berufliche Weiterbildung in Wien. Endbericht. ZBW im Auftrag des WAFF. Graz.

- Lassnigg, Lorenz (2006): „Lifelong Learning“ – eine gesellschaftliche Herausforderung an die Bildungspolitik. Beitrag zur Tagung „Einladung zum Dialog: Lebenslanges Lernen“ 12.12. - 13.12.2006 im BIFEB, Strobl. Online im Internet: [http://www.bifeb.at/III\\_tagung/strobl-dez06-red1.pdf](http://www.bifeb.at/III_tagung/strobl-dez06-red1.pdf) [Stand: 2007-10-16].
- Lassnigg, Lorenz (2007): Faktenlage, Positionen und Fragen in den Prioritäten für die LLL-Strategie. Magazin-erwachsenenbildung.at. Ausgabe 0. Online im Internet: [http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/07-0/meb-ausgabe07-0\\_06\\_lassnigg.pdf](http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/07-0/meb-ausgabe07-0_06_lassnigg.pdf) [2007-10-16].
- Lassnigg, Lorenz/Vogtenhuber, Stefan/Steiner, Peter M. (2006): Weiterbildung in Österreich. Finanzierung, Beteiligung und Wirkungen. Endbericht. Online im Internet: <http://www.equi.at/pdf/ak-ihs-weiterbildung.pdf> [Stand: 2007-12-10].
- Lassnigg, Lorenz/Vogtenhuber, Stefan/Steiner, Peter M. (2007): Finanzierung und Förderung von Lifelong learning in Österreich. Online im Internet: <http://www.equi.at/pdf/ak-ihs-weiterbildung-artikel.pdf> [Stand: 2007-12-10].
- Markowitsch, Jörg/Strobl, Peter (Hg.) (2005): Betriebliche Weiterbildung in Österreich. Konzepte, Anbieter, Trends. Wien.
- OECD (2003): Upgrading Workers' Skills and Competencies. Ch.5 Employment Outlook: 2003, pp. 237-296.
- Scheuermann, Friedrich (2003): Bildungsfinanzierung. Aufbereitung der Begleitforschung zu bisherigen Fördersystemen durchgeführt im Rahmen des EQUAL-Projektes tu-was.com/Modul 1. Zukunftszentrum Tirol. Online im Internet: [http://www.tu-was.com/tuwas/bildungtirol/recherchen\\_zukunftszentrum/bildungsfinanzierung.pdf](http://www.tu-was.com/tuwas/bildungtirol/recherchen_zukunftszentrum/bildungsfinanzierung.pdf) [Stand: 2007-12-10].
- Schneeberger, Arthur (2005): Beteiligungsstruktur und Ressourcen der Erwachsenenbildung. Empirische Grundlagen zu einer Strategie des lebensbegleitenden Lernens. BMBWK. Materialien zur Erwachsenenbildung 2/2005. Online im Internet: [http://www.erwachsenenbildung.at/services/publikationen/materialien\\_zur\\_eb/2\\_05\\_Online-Version-GESAMT.pdf](http://www.erwachsenenbildung.at/services/publikationen/materialien_zur_eb/2_05_Online-Version-GESAMT.pdf). [Stand: 2007-10-16].
- Steiner Peter M./Schuster, Julia/Vogtenhuber Stefan (2007): Bildungserträge in Österreich von 1999 bis 2005. Forschungsbericht des IHS in Kooperation mit Statistik Austria. Wien. Online im Internet: <http://www.equi.at/pdf/bildungsrendite-2007.pdf> [Stand: 2007-12-10].

## Weiterführende Links

- Chance Bildung. Konzepte der österreichischen Sozialpartner zum lebensbegleitenden Lernen als Beitrag zur Lissabon-Strategie:  
[http://www.sozialpartner.at/sozialpartner/ChanceBildung\\_20071003.pdf](http://www.sozialpartner.at/sozialpartner/ChanceBildung_20071003.pdf)
- Chance Bildung. Bad Ischler Dialog:  
[http://www.arbeiterkammer.at/pictures/d59/ChanceBildung\\_Kurzfassung.pdf](http://www.arbeiterkammer.at/pictures/d59/ChanceBildung_Kurzfassung.pdf)
- Daten und Fakten zur Erwachsenenbildung:  
[http://erwachsenenbildung.at/grundlagen/daten\\_und\\_fakten/datenfakten.php](http://erwachsenenbildung.at/grundlagen/daten_und_fakten/datenfakten.php)
- Dialog erwachsenenbildung.at: <http://l3lab.erwachsenenbildung.at/2007/10/31/dialog-erwachsenenbildungat/>
- ExpertInnenpapier 2007: Leitlinien einer kohärenten LLL-Strategie für Österreich bis 2010. In einer ersten Konsultation abgestimmte Vorschläge einer facheinschlägigen ExpertInnengruppe. Endfassung 20. Jänner 2007. Krems. Online im Internet: [http://www.erwachsenenbildung.at/services/publikationen/sonstige/leitlinien\\_III-strategie\\_endversion\\_2007.pdf](http://www.erwachsenenbildung.at/services/publikationen/sonstige/leitlinien_III-strategie_endversion_2007.pdf)
- Ziel 2 Österreich 2007-2013. Operationelles Programm Beschäftigung:  
[http://www.esf.at/downloads/publikationen/ESF-OP\\_Februar-2007.pdf](http://www.esf.at/downloads/publikationen/ESF-OP_Februar-2007.pdf)



**Dr. Lorenz Lassnigg**

Studienabschluss 1980 (Pädagogik und Politikwissenschaft), anschliessend Postgradualer Lehrgang in Soziologie am IHS und freiberufliche Forschungstätigkeit (u.a. am Institut für Tiefenpsychologie der Universität Wien). Seit 1985 geht Lorenz Lassnigg Forschungs- und Lehrtätigkeiten am IHS nach. 1990 war er als Gastwissenschaftler am Wissenschaftszentrum für Sozialforschung Berlin (WZB, Schwerpunkt Arbeitsmarkt und Beschäftigung) tätig, 1991 als Visitor an der University of California (Berkeley, Center for Studies of Higher Education, CSHE). Im Jahr 1995 war er Mitglied eines Review-Teams zur Evaluation des Systems der Berufsbildung von Minas Gerais, Brasilien, 1998/99 Consultant für die OECD (Rapporteur des OECD-Review-Teams zur Evaluierung Finnlands im Projekt "Transition from School to Working Life"). Seine lautenden Tätigkeiten liegen in der Erstellung von Gutachten für verschiedene nationale und internationale Stellen, er hat verschiedene Lehraufträge an den Universitäten Wien, Klagenfurt, Graz und der Wirtschaftsuniversität Wien. die Forschungsschwerpunkte von Lorenz Lassnigg liegen in der Sozialwissenschaftlichen Bildungsforschung an der Schnittstelle zwischen sozialen, politischen und ökonomischen Fragestellungen, insbesondere im Umkreis der Koordination von Bildung und Beschäftigung, sowie in der Evaluationsforschung im Bereich der Arbeitsmarktpolitik und in der Organisationstheorie.

E-Mail: [lassnigg\(at\)ihs.at](mailto:lassnigg(at)ihs.at)

Web: <http://www.ihs.ac.at>

Telefon: +43 (0) 1 59991-214

# Impressum/Offenlegung

## Magazin erwachsenenbildung.at

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

ISSN: 1993-6818

Gefördert aus Mitteln des ESF und des bm:ukk

Projekträger: Bundesinstitut für Erwachsenenbildung

Projektpartner: Institut EDUCON – Mag. Hackl

## Herausgeberinnen

Mag.<sup>a</sup> Regina Rosc (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur)

Dr.<sup>in</sup> Margarete Wallmann (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung)

## Medieninhaber und Herausgeber



Bundesministerium für Unterricht,  
Kunst und Kultur  
Minoritenplatz 5  
A - 1014 Wien



Bundesinstitut für Erwachsenenbildung  
Bürglstein 1-7  
A - 5350 Strobl

## Fachredaktion

Mag.<sup>a</sup> Barbara Daser (ORF Radio Ö1, Wissenschaft/Bildung)  
Univ.-Prof.<sup>in</sup> Mag.<sup>a</sup> Dr.<sup>in</sup> Elke Gruber (Alpen-Adria-Universität Klagenfurt)

Mag. Wilfried Hackl (Institut EDUCON)

Dr. Christian Kloyber (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung)

Dr. Lorenz Lassnigg (Institut für höhere Studien)

Dr. Arthur Schneeberger (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft)

Dr. Stefan Vater (Verband Österreichischer Volkshochschulen)

Namentlich ausgewiesene Inhalte entsprechen nicht zwingend der Meinung der Redaktion.

## Online-Redaktion

Mag. Wilfried Hackl (Institut EDUCON)

Mag.<sup>a</sup> Bianca Friesenbichler (Institut EDUCON)

## Lektorat

Mag.<sup>a</sup> Laura R. Rosinger (Textconsult)

## Design und Programmierung

wukonig.com | Wukonig & Partner OEG

## Medienlinie

Das Magazin enthält Fachbeiträge von AutorInnen aus Wissenschaft und Praxis und wird redaktionell betrieben. Es richtet sich an Personen, die in der Erwachsenenbildung und verwandten Feldern tätig sind sowie an BildungsforscherInnen und Studierende. Jede Ausgabe widmet sich einem spezifischen Thema. Ziele des Magazins sind die Widerspiegelung und Förderung der Auseinandersetzung über Erwachsenenbildung seitens Wissenschaft, Praxis und Bildungspolitik. Weiters soll der Wissenstransfer aus Forschung und innovativer Projektlandschaft unterstützt werden.

## Copyright

Wenn nicht anders angegeben, erscheinen die Artikel des „Magazin erwachsenenbildung.at“ unter der „Creative Commons Lizenz“. BenutzerInnen dürfen den Inhalt zu den folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich aufführen:

- Namensnennung und Quellenverweis. Sie müssen den Namen des/der AutorIn nennen und die Quell-URL angeben.
- Keine kommerzielle Nutzung. Dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden.
- Keine Bearbeitung. Der Inhalt darf nicht bearbeitet oder in anderer Weise verändert werden.
- Nennung der Lizenzbedingungen. Im Falle einer Verbreitung müssen Sie anderen die Lizenzbedingungen, unter die dieser Inhalt fällt, mitteilen.
- Aufhebung. Jede dieser Bedingungen kann nach schriftlicher Einwilligung des Rechtsinhabers aufgehoben werden.

Die gesetzlichen Schranken des Urheberrechts bleiben hiervon unberührt.

Im Falle der Wiederveröffentlichung oder Bereitstellung auf Ihrer Website senden Sie bitte die URL und/oder ein Belegexemplar an [redaktion@erwachsenenbildung.at](mailto:redaktion@erwachsenenbildung.at) oder postalisch an die Online-Redaktion des Magazin erwachsenenbildung.at, c/o Institut EDUCON, Bürgergasse 8-10, A-8010 Graz, Österreich.