MAGAZIN
erwachsenenbildung.at

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

www.erwachsenenbildung.at/magazin

Nr. 4, 2008
Update Juli 2008

Qualifiziert für die Erwachsenenbildung? Professionalität in der Diskussion

ISSN 1993-6818
Ein Produkt von www.erwachsenenbildung.at
Erscheint 3 x jährlich online

bm:uk Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur

esf Gefördert aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds und des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur

Inhaltsverzeichnis

Aus der Redaktion

01 Editorial _____ **01 – 1**

Arthur Schneeberger

Wissen

02 Qualifikationen, Professionalität und Qualitätssicherung des Personals in der Erwachsenenbildung – was kann die Universität beitragen? Ein E-Mail Interview _____ **02 – 1**

Elke Gruber *(Serviceteil: Bianca Friesenbichler)*

03 Selbstgesteuerte und gruppenorientierte Weiterqualifikation von ErwachsenenbildnerInnen _____ **03 – 1**

Peter Eichler

04 Lernkonzeptionen in einem Grundlehrgang für SeminarleiterInnen in der Erwachsenenbildung _____ **04 – 1**

Wolfgang Tüchler

05 Vom Zertifikat zur Zertifizierung. Überinstitutionelle Qualifizierungskonzepte für ErwachsenenbildnerInnen _____ **05 – 1**

Anneliese Heilinger *(Serviceteil: Anita Eichinger, Karin Reisinger)*

06 Die statistische Erfassung des Erwachsenenbildungs- und Weiterbildungspersonals in Österreich _____ **06 – 1**

Maria Gutknecht-Gmeiner

07 Leitung im Wandel: veränderte Qualifikations- und Kompetenzanforderungen an das Leitungspersonal von Weiterbildungseinrichtungen _____ **07 – 1**

Timm C. Feld

08 Professionalität im „globalen Dorf“: interkulturelle Kompetenz in der Weiterbildung **08 – 1**

Halit Öztürk

09 Professionalität von AMS-TrainerInnen: Bereichsspezifische Anforderungen und Spannungsfelder ihrer Umsetzung **09 – 1**

Thomas Kreiml

Standpunkt

10 Professionell Handeln zwischen den Fronten. Interpretationen und Entwicklungen von „Professionalität“ in AMS-beauftragten Kursmaßnahmen **10 – 1**

Birgit Aschemann, Helfried Faschingbauer

11 Wenn die Schwierigkeit zur Bequemlichkeit wird. Die Unbestimmtheit der Erwachsenenbildung als selbst verschuldete Professionalisierungsfalle? **11 – 1**

Peter Schlögl

12 Qualifikation als Qualität von ErwachsenenbildnerInnen **12 – 1**

Wilhelm Filla

13 Berufsbild TrainerIn **13 – 1**

Alfred Fellinger

14 Gute Arbeit – Qualitätsentwicklung als Professionalisierungsstrategie der Erwachsenenbildung **14 – 1**

Rainer Zech

Praxis

15 Professionalisierung in der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit in Deutschland: weiterbildender Masterstudiengang „Alphabetisierungs- und Grundbildungs-Pädagogik“ **15 – 1**

Frank Drecoll, Cordula Löffler

16 TrainerInnen im Spannungsfeld demografischer und wirtschaftlicher Veränderungen und unternehmerischer Anforderungen **16 – 1**

Alice Fleischer

17 Chancen, Herausforderungen und Grenzen europäischer Studiengänge. Der European Master in Adult Education **17 – 1**

Regina Egetenmeyer

Rezension

18 Qualifying adult learning professionals in Europe (Nuissl, Ekkehard/Lattke, Susanne (Hrsg.)) **18 – 1**

Gerhard Bisovsky

Update

Wissen

19 Wissenschaftliche Weiterbildung im Feld erwachsenen-pädagogischer Professionalität. Zwischen individueller Kompetenzentwicklung und kooperativem Innovationstransfer **19 – 1**

Wolfgang Jütte

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 aus der Rubrik Standpunkt werden im Blog des Lifelong Learning Lab (L³Lab) diskutiert: http://l3l.erwachsenenbildung.at/index.php

Editorial

von Arthur Schneeberger, ibw

Arthur Schneeberger (2008): Editorial. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, 4/2008. Online im Internet: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-4/meb08-4.pdf. ISSN 1993-6818. Erscheinungsort: Wien. 12.374 Zeichen. Veröffentlicht Juni 2008.

Schlagworte: Editorial, Qualifikation, Personal, Professionalität, Professionalisierung, Berufsbild

Abstract

Für in der Erwachsenenbildung tätige Personen gibt es in Österreich wie auch in anderen Ländern kein einheitliches Berufsbild und keine standardisierte Aus- und Weiterbildung. Ziel der Nr. 4 des MAGAZIN erwachsenenbildung.at ist es, sowohl Situationsanalysen und Standpunkte zur Professionalität des Fachpersonals der Erwachsenenbildung aufzunehmen als auch bereits erprobte neue Ansätze der Qualifizierung der ErwachsenenbildnerInnen noch breiter sichtbar zu machen.

Editorial

von Arthur Schneeberger, ibw

Für in der Erwachsenenbildung tätige Personen gibt es in Österreich wie auch in anderen Ländern kein einheitliches Berufsbild und keine standardisierte Aus- und Weiterbildung. Vorstellungen einer klassischen akademischen Professionalisierung, wie etwa beim Lehramt für Schulen, sind heute obsolet, da die Offenheit zur Praxis insbesondere bei den TrainerInnen als unverzichtbar gilt.

Dass Erwachsenenbildung in der Informationsgesellschaft wichtiger denn je ist, kann als selbstverständlich gelten, ebenso dass die Anforderungen an die Beteiligten gestiegen sind. Die Europäische Kommission (Aktionsplan Erwachsenenbildung, 27.9.2007) fordert daher, dass Lernende im Mittelpunkt stehen und die Fachkräfte der Erwachsenenbildung „professionell arbeiten" sollen. Ziel der Ausgabe Nr. 4 des MAGAZIN erwachsenenbildung.at ist es, sowohl Situationsanalysen und Standpunkte zur Professionalität des Fachpersonals der Erwachsenenbildung aufzunehmen als auch bereits erprobte neue Ansätze der Qualifizierung der ErwachsenenbildnerInnen noch breiter sichtbar zu machen.

Situationsdiagnosen

Es wurden mehrere Situationsdiagnosen für die Ausgabe verfasst. So geht **Peter Schlögl** (öibf) der Frage nach, ob und in welchem Verhältnis zu anderen Faktoren (wie chronische Unterfinanzierung) die fehlende Professionalisierungsstrategie ein gravierendes Hindernis des „traditionellen" Erwachsenenbildungssektors ist. Für **Wilhelm Filla** (VÖV) ist die Lösung der Qualifikationsfrage – neben der Herstellung einer ausreichenden Finanzierungsbasis – der entscheidende Ansatz zur Integration der Erwachsenenbildung in ein umfassendes System von Bildung und lebenslangem Lernen auf lokaler, regionaler, nationaler und internationaler Ebene.

Versuche, die widersprüchlichen Tendenzen im Berufsfeld (Professionalitätsanforderungen und gleichzeitige Tendenzen der funktionalen Differenzierung und Disparität der beruflichen Lage) zu bewältigen, schlagen sich derzeit vor allem im Bemühen nieder, *„Kernkompetenzen quasi als Kompromiss wissenschaftlich fundiert zu erarbeiten und zu definieren"* (**Elke Gruber**, Universität Klagenfurt). Mit diesem Beitrag findet sich erstmals die Form des „E-Mail Interviews" im MAGAZIN erwachsenenbildung.at.

Rainer Zech (ArtSet®) reflektiert Grundlagen einer Professionalisierungsstrategie, die er im *„Rahmen einer Qualitätsgemeinschaft der Profession"* sieht. Eindeutig in Richtung gesetzlicher

Regelung der TrainerInnenfunktion auf Basis eines Berufsbildes argumentiert **Alfred Fellinger** von der Interessengemeinschaft work@education.

Timm C. Feld (Universität Marburg) möchte zeigen, dass heute zu den „klassischen" erwachsenenpädagogisch-didaktischen sowie den später hinzugekommenen betriebswirtschaftlichen Kompetenzanforderungen Komponenten einer „internen Organisationspädagogik" zu einer zentralen Leitungsaufgabe in Erwachsenenbildungseinrichtungen geworden sind.

Halit Öztürk (FU Berlin) kann verdeutlichen, dass interkulturelle Kompetenz zu einem Kriterium von Professionalität in der Erwachsenenbildung geworden ist, *„zumal die ethnische und kulturell-religiöse Heterogenität unserer Gesellschaften und damit auch die Kontakte zwischen Menschen unterschiedlicher Werte und Normen infolge der durch die Globalisierung ausgelösten Pluralisierungen unweigerlich zunehmen"*.

Qualifizierungsstrategien von BildungsanbieterInnen

Alle großen ErwachsenenbildungsanbieterInnen, das Bundesinstitut für Erwachsenenbildung, aber auch einzelne Universitäten und sonstige Einrichtungen haben didaktisch orientierte Lehrgänge für TrainerInnen und Lehrbeauftragte im Programm.

Als Beispiel aus der allgemeinen Erwachsenenbildung informiert **Wolfgang Tüchler** vom Ausbildungsinstitut für Erwachsenenbildung (ABI) (Träger: Forum Katholischer Erwachsenenbildung in Österreich) über den zweijährigen Grundlehrgang des Instituts für Personen, die nebenberuflich in der allgemeinen (also nicht beruflich orientierten) Erwachsenenbildung Seminare und Trainings entwickeln und leiten wollen. Jeder Lehrgang weist einen Themenschwerpunkt auf und soll die persönliche Entwicklung im Kontext einer konstanten Lerngruppe fördern. Darüber hinaus gibt es Vernetzung mit Peer-Gruppen und Praxisberatungsgruppen. **Peter Eichler**, ebenfalls im ABI tätig, berichtet in seinem Beitrag über den Aufbaulehrgang „Gruppenprozessbegleitung und Erwachsenenbildung" des gleichen Instituts, der sich an bereits erfahrene SeminarleiterInnen wendet.

Von Seiten der berufsbezogenen Erwachsenenbildung argumentiert **Alice Fleischer** (WIFI Österreich), dass fachliche Kompetenz der überwiegend nebenberuflich tätigen TrainerInnen die unverzichtbare Grundlage sei, aber bei weitem nicht ausreiche; didaktische Kompetenz im Sinne *„zielgruppengerechten Einsatzes von Lehrmethoden"* sowie *„adäquate Kommunikation und Konfliktfähigkeit sind Schlüsselqualifikationen von TrainerInnen im Rahmen ihrer sozialen Kompetenz"*. Mit dem „WIFI Österreich TrainerInnen Diplom" haben TrainerInnen innerhalb

des WIFI-Verbunds die Möglichkeit, einen verbindlichen Qualitätsstandard in den erwähnten Kompetenzbereichen zu erlangen und so den steigenden Anforderungen nachweisbar gerecht zu werden. Die Kompetenzbeschreibungen lehnen sich an jene der Weiterbildungsakademie (wba) an und erleichtern allfällige Zertifizierungsbestrebungen von WIFI TrainerInnen.

Angebote von anbieterInnenübergreifenden Einrichtungen

Auf Anerkennung von Praxis und einschlägiger Aus- und Weiterbildung setzt die Anfang 2007 gegründete *Weiterbildungsakademie (wba)*, für die charakteristisch ist, dass sie von einer funktionalen Differenzierung der professionellen Kompetenzen in der Erwachsenenbildung ausgeht (Lehrende in der Erwachsenenbildung, BildungsmanagerIn, BeraterIn und Bibliothekenfachleute werden einbezogen) und damit nicht für PraktikerInnen verschiedenster Bildungseinrichtungen, sondern auch im beruflichen Qualifikationsziel offen ist. Die wba anerkennt formal, non-formal und informell erworbene Kompetenzen in Form eines Zertifikates (1. Level) und eines Diploms (2. Level) und akkreditiert bestehende Bildungsangebote in wesentlichen Funktionsbereichen der Erwachsenenbildung, um Qualität zu sichern und zu fördern, wie *Anneliese Heilinger*, die maßgeblich an der Entwicklung des Konzepts mitgearbeitet hat, darlegt. Ein Serviceteil von **Karin Reisinger** und **Anita Eichinger** (wba) informiert über Ziele, Struktur, Arbeitsweise und Abschlüsse der Weiterbildungsakademie.

Universitäre Bildung

Die universitäre Bildung in der Erwachsenenbildung hat Schwerpunkte in Klagenfurt, Graz und Innsbruck, auch in Linz gibt es einschlägige Lehrveranstaltungen, wie der von Bianca **Friesenbichler** (EDUCON) zusammengestellte Serviceteil im Anschluss an das *E-Mail Interview* mit Elke Gruber (Universität Klagenfurt) zeigt.

Ein spezielles Qualifizierungsangebot plant die PH Weingarten mit der Akkreditierung des ersten bundesdeutschen Masterstudiengangs „Alphabetisierungs- und Grundbildungs-Pädagogik" für das Jahr 2009. Der Beitrag von **Frank Drecoll** (PROFESS) und **Cordula Löffler** (PH Weingarten) informiert hierüber und reflektiert die berufliche Situation der einschlägig Tätigen. Ein Universitätsnetzwerk aus sieben europäischen Ländern hat sich der Herausforderung gestellt, einen gemeinsamen europäischen Masterstudiengang zur Erwachsenenbildung zu entwickeln und zu implementieren. Im Beitrag von **Regina Egetenmeyer** (Universität Duisburg-Essen) werden dessen Idee, Curriculumsentwicklung und die Implementierung vorgestellt.

AMS-finanzierte Bildungsarbeit

Dem Thema der Professionalität der vom AMS veranlassten Bildungsarbeit sind zwei umfangreiche Beiträge gewidmet. **Thomas Kreiml** (GPA, vormals abif) diskutiert aktuell verwendete Qualitätskriterien im Horizont der Notwendigkeiten der Praxis. **Birgit Aschemann** (Lehrbeauftragte, Trainerin) und **Helfried Faschingbauer** (Trainer, Consulter) machen in ihrem Beitrag deutlich, dass AMS-Kurse ein Betätigungsfeld mit diffizilen Herausforderungen für TrainerInnen sind, in dem professionelles Handeln zwischen Berufsethos, Dienstleistungslogik und einem Arbeitsprozesswissen entsteht, das erst in der Praxis generiert wird. Im Sinne der Burnout-Forschung seien zum Beispiel auch ein übersteigertes Anspruchsniveau und ein ausgeprägtes Helfersyndrom unprofessionell.

Quantitative Eingrenzung

Bezüglich der Grund- und Strukturdaten zum Personal in der Erwachsenenbildung sind wir auf Anhaltspunkte angewiesen, eine umfassende Erhebung gibt es nicht. **Maria Gutknecht-Gmeiner** (öibf) hat für die vorliegende Ausgabe des MAGAZIN erwachsenenbildung.at Daten der letzten Volkszählung analysiert. Für hauptberufliche ErwachsenenbildnerInnen ergibt sich hierbei eine Zahl von über 18.000 Personen. Die Gesamtzahl der haupt- und nebenberuflich Beschäftigten bei den BildungsanbieterInnen (inklusive der privaten Firmen mit Erwerbscharakter), die schätzungsweise auf über 1.700 zu veranschlagen sind, ist nicht bekannt, eine Anzahl von rd. 100.000 Personen bedeutet keine Überschätzung.

Ausblick

Gerhard Bisovsky (VHS Meidling, Wien) macht in seiner Rezension des Sammelbandes „Qualifying adult learning professionals in Europe“ (2008), der von Nuissl und Lattke herausgegeben wurde, erkennbar, dass Erwachsenenbildung europaweit zu einem überwiegenden Teil auf einen „Bildungsmarkt“ hin ausgerichtet ist, gleichzeitig aber gesellschaftspolitische und soziale Aufgaben zu realisieren hat, wie etwa so genannte „bildungsferne“ Personen und Schichten verstärkt anzusprechen. Die staatlichen Kompetenzen für Erwachsenenbildung teilen sich - wie in Österreich – in vielen Ländern meist auf mehrere Ministerien auf, wodurch eine kohärente Politik erschwert wird.

Eine Verkürzung des Erwachsenenbildungspersonals auf den Trainer/die Trainerin wird in den Beiträgen dieser Ausgabe durchgängig zurückgewiesen. Das Berufsfeld ist an sich umfassender. Managementaufgaben und die Konzeption von Kursen oder Lehrgängen

erfordern laufende Entwicklungsarbeit. Diese Tätigkeiten werden häufiger als die Funktion des Trainers/der Trainerin in vollzeitlicher Erwerbstätigkeit ausgeführt. Die Frage der quantitativen Struktur des Berufsfeldes (Haupt- und NebenberuflerIn, ehrenamtliche Funktion) ist ein Desiderat für weitere Forschungen (die Volkszählung bietet hierzu zu wenig, da sie nur die Haupterwerbstätigkeit erfasst), wie in Beiträgen zu dieser Ausgabe konstatiert wird.

Die in diesem Band versammelten thematischen Beiträge enthalten meines Erachtens jedenfalls zweierlei: einerseits Kritik und Berichte über Defiziterfahrungen zum Status quo - andererseits aber auch ermutigende Beispiele, Analysen und Vorhaben.

Redaktionelles

Die Redaktion lädt wieder dazu ein, die Beiträge aus der Rubrik *Standpunkt* am Blog des *Lifelong-Learning-Lab (L^3Lab)* zu diskutieren. Den Link zur Diskussion finden die LeserInnen auf der Website unter dem Button „Diskussion".

Die nächste Nummer des MAGAZIN erwachsenenbildung.at erscheint im Oktober 2008 und widmet sich dem Thema Migration und Interkulturelle Erwachsenenbildung.

Foto: K. K.

Dr. Arthur Schneeberger

Studium an der Universität Wien, danach Forschungstätigkeit am Institut für Angewandte Soziologie (IAS), an der Universität Erlangen-Nürnberg und seit 1986 am Österreichischen Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (ibw). Leitung nationaler und internationaler Forschungsprojekte. Zahlreiche Publikationen über berufliche Bildung, Hochschulbildung und Erwachsenenbildung.

E-Mail: schneeberger(at)ibw.at
Internet: http://www.ibw.at
Telefon: +43 (0)1 5451671-17

Qualifikationen, Professionalität und Qualitätssicherung des Personals in der Erwachsenenbildung – was kann die Universität beitragen? Ein E-Mail Interview

mit Elke Gruber, Universität Klagenfurt

Elke Gruber (2008): Qualifikationen, Professionalität und Qualitätssicherung des Personals in der Erwachsenenbildung – was kann die Universität beitragen? Ein E-Mail Interview. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs 4/2008. Online im Internet: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-4/meb08-4.pdf. ISSN 1993-6818. Erscheinungsort: Wien. 28.769 Zeichen. Veröffentlicht Juni 2008.

Schlagworte: professionelles Fachpersonal, Verberuflichung, Berufsfeld Erwachsenenbildung, Qualität, Professionalität

Abstract

In einem schriftlich geführten Interview thematisiert Elke Gruber die Möglichkeiten und Grenzen der Professionalisierung von ErwachsenenbildnerInnen in Österreich. Sie spricht von einer „stillen Akademisierung" und stellt einen Bedarf an sozialer Anerkennung und Entlohnung fest. Dieser Bedarf sei ein wichtiges Element, um die Ausgewogenheit zwischen Qualität und Professionalität sicherzustellen. Die Universitäten sieht Gruber als einen Ort der theoriebasierten Lehre und Forschung. Die Fragen stellte Arthur Schneeberger.

Ergänzt wird der Beitrag durch einen Serviceteil von Bianca Friesenbichler, der die universitären Studienmöglichkeiten in Österreich zusammenfassend vorstellt.

Qualifikationen, Professionalität und Qualitätssicherung des Personals in der Erwachsenenbildung – was kann die Universität beitragen? Ein E-Mail Interview

mit Elke Gruber, Universität Klagenfurt

Das folgende schriftlich geführte Interview thematisiert die Möglichkeiten und Grenzen der Professionalisierung von ErwachsenenbildnerInnen in Österreich. Neben der Weiterbildungsakademie (wba) leisten hierzu die Österreichischen Universitäten einen wesentlichen Beitrag. An den sechs Universitätsstandorten Wien, Linz, Salzburg, Klagenfurt, Graz und Innsbruck bestehen unterschiedliche Möglichkeiten, erwachsenenpädagogische Qualifikationen zu erwerben. Die Fragen an Elke Gruber stellte Arthur Schneeberger (ibw).

Elke Gruber (Foto: K. K.)

Die Ausbildungsmöglichkeiten sowie universitäre Weiterbildungsangebote für ErwachsenenbildnerInnen werden im angeschlossenen Serviceteil von Bianca Friesenbichler (Online-Redaktion) konkret dargestellt.

Sehr geehrte Frau Gruber, inwieweit kann man von Professionalität und Professionalisierung in der Erwachsenenbildung angesichts der Differenzierung der Berufsbilder (ManagerIn, TrainerIn usw.) und der „zerklüfteten" Landschaft der Erwachsenen- und Weiterbildung (allgemeine und berufsbezogene, öffentliche, gemeinnützige und kommerzielle AnbieterInnen) realistischer Weise sprechen?

Professionalität und Professionalisierung sind ohne Zweifel die Schlüsselbegriffe der Thematik. „Professionalität" meint die Abgrenzung einer Tätigkeit vom bloßen Laientum. In der Erwachsenenbildung bedeutet das dann, kompetent und reflektiert erwachsenenpädagogisch handeln zu können. Dies setzt aber in der Regel eine Ausbildung voraus.

„Professionalisierung" verweist in die Richtung der Verberuflichung der Tätigkeiten und Aufgaben in der Erwachsenenbildung und da wird die Sache weit schwieriger und komplexer. Zwei gegenläufige Tendenzen sind derzeit zu erkennen: die Tendenz der Entberuflichung gegenüber dem Druck in Richtung Verberuflichung. Einerseits gibt es Tendenzen der Entberuflichung durch eine Vielfalt an Angeboten und Tätigkeiten, die sich schon in der Vielzahl der Bezeichnungen niederschlägt (zum Beispiel TrainerIn, ModeratorIn, Coach, BildungsmanagerIn und KursplanerIn), andererseits ist ein gewisser Druck in Richtung Verberuflichung zu spüren und wahrzunehmen, der aus der bedarfsbedingten Vergrößerung des Berufsfeldes respektive der zunehmenden Wichtigkeit des Lernens über das Jugendalter hinaus resultiert[1]. Diese Tendenz zur Verberuflichung trotz großer Angebots- und Methodenvielfalt hat im Kern immer mit der Forderung nach Qualität, Qualitätssicherung und Bemühungen zur Hebung der Qualität des Angebots in der Erwachsenenbildung zu tun. Die beiden genannten Tendenzen wirken aber nicht einfach linear, sondern zum Teil gegenläufig. Das macht die Thematik auch komplex und schwierig.

[1] Nähere Informationen dazu in Elke Gruber: Verberuflichung bei zeitgleicher Entberuflichung – Professionalisierung in der Erwachsenenbildung in Österreich. Online im Internet: http://www.uni-klu.ac.at/ifeb/eb/Professionalisierung Schiersmann_neu.pdf [Stand: 2008-04-20].

Wie können Kernkompetenzen der ErwachsenenbildnerInnen definiert werden?

Professionalisierungsbestrebungen und damit Versuche, die widersprüchlichen Tendenzen zu bewältigen, schlagen sich derzeit vor allem im Bemühen nieder, Kernkompetenzen quasi als Kompromiss wissenschaftlich fundiert zu erarbeiten und zu definieren. Dies wird auf unterschiedliche Weise versucht. Ein prototypischer Ansatz, der bereits auf etwa ein Jahr praktischer Umsetzung zurückblicken kann, ist die Weiterbildungsakademie (wba). Das Qualifikationsprofil der Weiterbildungsakademie trägt dem Ziel der Förderung und Sicherung von Professionalität in der Erwachsenenbildung Rechnung und soll den Prozess der Professionalisierung und Qualitätssicherung beispielhaft vorantreiben.

Das wba-Konzept[2] basiert auf den Kernkompetenzen (Zertifikat) und differenziert auf dem Diplomlevel in Training, Management, Beratung und Bibliothekswesen und versucht damit eine Klammer der Professionalität zu bieten, die genug Raum für die weitreichenden Differenzierungen in der Praxis und den Institutionen der Erwachsenenbildung einräumt. Trotzdem soll ein gewisses Maß an einheitlichen Kompetenzen, an Kernkompetenzen des Personals der Erwachsenenbildung quer über die AnbieterInnenlandschaft herauskommen, gestärkt und auch beispielhaft verbreitet werden.

Als Conclusio zu dieser Thematik möchte ich festhalten, dass es sicherlich auch in Zukunft mehrere Ausbildungswege auf unterschiedlichen Niveaus der Professionalisierung geben wird.

Die Kernaussagen

- *„Professionalität" meint die Abgrenzung einer Tätigkeit vom bloßen Laientum*
- *Bei den AnbieterInnen ist das Bewusstsein für die Bedeutung professionellen Fachpersonals gestiegen*
- *Professionalität und soziale Anerkennung dürfen sich nicht gegensätzlich entwickeln*
- *Die Tendenz zur Entberuflichung und der Druck in Richtung Verberuflichung stehen einander gegenüber*
- *Das Berufsfeld beschränkt sich nicht nur auf Trainings, sondern beinhaltet auch Konzeptionalisierungs-, Management- und Beratungstätigkeiten*
- *In der österreichischen Erwachsenenbildung ist eine „stille Akademisierung" im Gange*
- *Das Berufsfeld ist zu wenig empirisch erforscht*
- *Aufgabe der Universitäten ist es, theoriebasierte Lehre und Forschung zu betreiben*

Schätzungsweise 90% der TrainerInnen in der Erwachsenenbildung üben diese Aufgaben nebenberuflich aus – was bedeutet das für Konzepte der Aus- und Weiterbildung des Erwachsenenbildungspersonals?

Ich habe schon betont, dass es unterschiedliche Tätigkeiten in der Erwachsenenbildung gibt. Es ist eine Verkürzung, nur den Trainer oder die Trainerin im Auge zu haben. Das Berufsfeld ist an sich umfassender, da Managementaufgaben im Bildungsbereich wachsen, ebenso die Konzeptionalisierung von Kursen oder Lehrgängen, die in vielen Institutionen permanente Entwicklungsarbeit erfordern. Hierfür benötigt man qualifizierte Leute mit Überblick und Grundkompetenzen in der Bildungsarbeit. Auch die Beratung ist ein wachsendes Berufsfeld. Die damit genannten Tätigkeiten in der Erwachsenenbildung werden häufiger als im reinen Trainingsbereich in vollzeitlicher Erwerbstätigkeit ausgeführt.

[2] Siehe dazu den Beitrag von Anneliese Heilinger in der vorliegenden Ausgabe des MAGAZIN erwachsenenbildung.at auf: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-4/meb08-4_05_heilinger.pdf

Bei den Trainerinnen und Trainern ist der Anteil der nebenberuflich Tätigen zweifellos sehr hoch. Allerdings muss ich feststellen, dass wir hierzu zu wenig wissen. Das Berufsfeld ist empirisch nicht erforscht, die Volkszählungen bieten hierzu kaum etwas, da die Haupterwerbstätigkeit erfasst wird.[3] Die Qualifikation der TrainerInnen ist sehr unterschiedlich. Viele haben einen akademischen Hintergrund, der von geistes- und sozialwissenschaftlichen Studien bis zur Betriebswirtschaft oder Technik reicht, es gibt aber gerade in der beruflichen Erwachsenenbildung auch sehr viele Personen mit berufsspezifischen Ausbildungen.

Die bereits erwähnte wba bietet gerade für die Trainer und Trainerinnen ohne wissenschaftliche Vorbildung Möglichkeiten der Ergänzung ihrer Erfahrungen durch eine wissenschaftlich fundierte begleitende Weiterbildung, die zunächst mit einem Zertifikat und in der Aufbaustufe auch einem Diplom dokumentiert wird. Das Qualifikationsprofil der wba hat in diesem Kontext auch Mustercharakter: Sie zeigt auf, was die Kernkompetenzen der Professionalität der TrainerInnen ausmacht – ob neben- oder hauptberuflich tätig, ist dabei weniger relevant.

Gibt es aus Ihrer Sicht Fortschritte im Problembewusstsein und in der Umsetzung im Hinblick auf die Qualifizierung des Erwachsenenbildungspersonals im letzten Jahrzehnt?

Eindeutig ja! Hierzu sind vor allem zwei Punkte anzuführen. Erstens, das Bewusstsein bezüglich der Bedeutung professionellen Fachpersonals in der Erwachsenenbildung ist bei den AnbieterInnen und Verbänden durch äußeren Druck (Konkurrenz, Nachweiserfordernisse etc.), Verwissenschaftlichung des Tätigkeitsfeldes, Professionalisierung im Bildungsmanagement, aber auch Generationswandel deutlich gestiegen.

Zweitens, die Erwachsenenbildung wurde – trotz der zum Teil nicht zu übersehenden Gefahren prekärer Arbeitsverhältnisse – für viele ein interessantes und attraktives Berufsfeld und sollte dies noch stärker werden. Hier ist ein Druck der wissensbasierten Gesellschaft und Arbeitswelt wirksam: Man wird noch mehr Erwachsenenbildung brauchen und damit auch mehr Fachpersonal.

Es sind viele Ansätze und gelungene Aktivitäten der gezielten Professionalisierung in der Fortbildung des Personals der Erwachsenenbildung zu verzeichnen. Beispielsweise sind Lehrgänge, wie der EB-Profi und der BIMA des Bundesinstituts für Erwachsenenbildung (bifeb), der Grund- und Aufbaulehrgang des Forums Katholischer Erwachsenenbildung, die Kursleiter-Innenaus- und -weiterbildungen der VHS, Kurse bei BFI, WIFI und LFI und schließlich die Weiterbildungsakademie und Aktivitäten der Weiterbildungsuniversität Krems zu nennen. Nicht vergessen werden dürfen auch die Angebote von den Universitäten, wo das Interesse, Erwachsenenbildung im Rahmen eines Pädagogikstudiums zu studieren, in den letzten zwei Jahrzehnten stark gestiegen ist, was zu einer – meiner These nach – „stillen Akademisierung" der österreichischen Erwachsenenbildung in den letzten Jahren geführt hat.

Wichtig wird es aber insgesamt sein, dass es zu einer ausgewogenen Entwicklung im Aus- und Weiterbildungsbereich des Erwachsenenbildungspersonals sowie der Entwicklungen im Beruf kommt, und zwar in Hinblick auf soziale Anerkennung und Entlohnung der Tätigkeiten. Ein Missverhältnis von fortschreitenden Bildungsinvestitionen und zugleich Überhandnehmen von prekären Arbeitsverhältnissen muss vermieden und durch entsprechende Maßnahmen verhindert werden. Die Dinge müssen ineinandergreifen, wenn es zu Qualitätssicherung und Qualitätssteigerung durch mehr Professionalität des Erwachsenenbildungspersonals kommen soll. Und das ist zweifellos unser Ziel!

---

[3] Siehe dazu den Beitrag von Maria Gutknecht-Gmeiner in der vorliegenden Ausgabe des MAGAZIN erwachsenenbildung.at auf: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-4/meb08-4_06_gutknecht_gmeiner.pdf

Was kann die Universität in der Erstausbildung und was kann sie in der berufsbegleitenden Weiterbildung für die Qualifizierung des Erwachsenenbildungspersonals leisten? Welche einschlägigen Angebote gibt es an österreichischen Universitäten?

Die Universitäten zielen darauf ab, sowohl GeneralistInnen als auch SpezialistInnen hervorzubringen. Das trifft auch auf die Bildungswissenschaften und die Erwachsenenbildung zu. Die Universitäten haben auf jeden Fall die Aufgabe, theoriebasierte Lehre und Forschung zu betreiben und entsprechende Grundkompetenzen zu fördern; es geht – natürlich neben der Hauptaufgabe der Ausbildung von Studierenden – immer auch um wissenschaftliche Nachwuchsförderung. Das erfordert aber in der Regel, dass man sich auf Anwendungsbereiche einlässt und damit Spezialisierungsmöglichkeiten eröffnet. An der Universität Klagenfurt – an der ich tätig bin – gibt es die Möglichkeit, im Rahmen des 2. Studienabschnittes des Pädagogikstudiums Erwachsenen- und Berufsbildung zu studieren. Mit der Umstellung auf die Bolognaarchitektur ist künftig ein entsprechendes Masterstudium geplant. Dieses gibt es derzeit schon an der Universität Graz.[4]

Derzeit reklamiert vor allem die Donau-Universität Krems Zuständigkeit für die berufsbegleitende Weiterbildung. Ähnliche Aufgaben stellen sich allerdings auch für andere Universitäten. Berufsbegleitende Masterstudien zur Erwachsenenbildung oder zum die Lebenspanne umfassenden Lernen können bei ausreichender Flexibilität der Universitäten oder entsprechenden Kooperationen mit Erwachsenenbildungs-Anbietern/-innen entwickelt und angeboten werden. Universitäre Berufsvorbildung und Weiterbildung werden sich in Zukunft in ihren Abgrenzungen eher verwischt darstellen. Um eine Aussage von Niklas Luhmann für die zukünftigen Perspektiven heranzuziehen: „Wir brauchen gute Grundbildung bei gleichzeitiger Spezialisierung".

Was sind Ihre Prioritäten in Ihrer Forschungstätigkeit zum Thema „Qualifikationen, Professionalität und Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung"?

Ich möchte hierzu zwei Forschungsschwerpunkte nennen.

Wir betreiben die begleitende Evaluation des kooperativen Systems der Erwachsenenbildung (in dessen Rahmen auch die Weiterbildungsakademie angesiedelt ist). Zentrales Thema ist hierbei immer die Professionalisierung des Personals in der Erwachsenenbildung. Methodisch arbeiten wir mittels Dokumentenanalysen, Auswertung von Sitzungsprotokollen, Interviews und ExpertInnengesprächen. Die Frage nach den Bildungserträgen der Weiterbildungsakademie wäre perspektivisch eine interessante Forschungsfrage.

Seit längerem arbeiten wir gemeinsam mit dem Österreichischen Institut für Bildungsforschung am Thema „Qualifikation und Professionalität des Personals im Konnex von Qualitätssicherung der Erwachsenenbildung". Die Arbeit umfasste dabei bisher drei Schritte: erstens, die Erstellung eines online Katalogs (www.checklist-weiterbildung.at) zur Qualitätssicherung; zweitens, das Projekt INSIQUEB (Instrumente zur Sicherung der Qualität und Transparenz in der Erwachsenenbildung in Österreich) und drittens, die Erstellung eines Rahmens zur Selbstevaluierung für die österreichische Erwachsenenbildungspraxis sowie eines partizipativen Modells der Qualitätssicherung und -förderung, das derzeit beim Auftraggeber ist.

Wir haben im Rahmen dieser Qualitätsprojekte einiges entwickelt und vorgelegt, die Entscheidungsträger sind jetzt an der Reihe, den Prozess der Verbreitung und Umsetzung anzustoßen.

---

[4] Weitere Möglichkeiten der universitären Ausbildung sind im angeschlossenen Serviceteil angeführt.

Literatur

Weiterführender Link

Gruber, Elke: Verberuflichung bei zeitgleicher Entberuflichung. Professionalisierung in der Erwachsenenbildung in Österreich. Online im Internt: http://www.uni-klu.ac.at/ifeb/eb/ProfessionalisierungSchiersmann_neu.pdf [Stand: 2008-04-20].

Foto: K. K.

Univ.-Prof.in Mag.a Dr.in Elke Gruber

Elke Gruber ist Leiterin der Abteilung für Erwachsenen- und Berufsbildung an der Universität Klagenfurt. Nach der Ausbildung zur Diplomkrankenschwester und der Matura im 2. Bildungsweg studierte sie Medizin-Pädagogik an der Humboldt-Universität zu Berlin. Elke Gruber war dort Forschungsassistentin im Bereich Berufspädagogik/Erwachsenenbildung. Ab 1989 war sie Mitarbeiterin, später Universitätsassistentin, an der Abteilung Erwachsenenbildung des Instituts für Erziehungs- und Bildungswissenschaften der Universität Graz, seit März 2001 habilitiert (Venia legendi für Pädagogik). Seit September 2002 hat Elke Gruber den Lehrstuhl für Erwachsenen- und Berufsbildung an der Universität Klagenfurt inne.

E-Mail: Elke.Gruber(at)uni-klu.ac.at
Internet: http://www.uni-klu.ac.at/ifeb/eb/elkegruber.htm
Telefon: +43 (0)463 2700-1242

Universitäre Aus- und Weiterbildung von ErwachsenenbildnerInnen in Österreich

von Bianca Friesenbichler, EDUCON

Zwei österreichische Universitäten bieten eine spezifische Ausbildung zum Erwachsenenbildner/zur Erwachsenenbildnerin. Es handelt sich dabei um das Masterstudium Weiterbildung an der Karl-Franzens-Universität Graz und um das Studium der Erwachsenen- und Berufsbildung an der Alpen-Adria Universität Klagenfurt. Die Universitäten Wien, Salzburg, Innsbruck und Linz bieten keine spezifische erwachsenenpädagogische Ausbildung an, haben diese aber in unterschiedlicher Weise in pädagogische Studienrichtungen integriert.

Neben der universitären Ausbildung zum Erwachsenenbildner/zur Erwachsenenbildnerin gibt es einige Möglichkeiten bevorzugt für Personen, die bereits in der Weiterbildung tätig sind, sich universitär weiterzubilden. Diese Angebote wollen dazu beitragen, deren Praxishandeln zu professionalisieren und theoretisch zu fundieren.

Masterstudium Weiterbildung – Lebensbegleitende Bildung an der Karl-Franzens-Universität Graz

Ziele

Das Masterstudium Weiterbildung bereitet die Studierenden auf Tätigkeiten in der Weiterbildung und lebensbegleitenden Bildung vor. In folgenden Bereichen sollen Handlungskompetenzen erworben werden:

- Lehren und Lernen Erwachsener,
- Management, Organisation und Qualitätssicherung von Weiterbildungsmaßnahmen und
- Evaluation und Innovation von Angeboten, Konzeptionen und Maßnahmen im Bereich Weiterbildung und lebensbegleitende Bildung.

Themen und Schwerpunkte

- lebensbegleitende Bildungs- und Lernprozesse im gesellschaftlichen Wandel,
- lebenswelt- und biografieorientierte Problemstellungen,
- Zusammenhänge von Arbeit, Bildung, Weiterbildung und Lebenswelt auf dem Hintergrund von Modernisierungs- und Globalisierungsprozessen.

Dauer und Umfang

vier Semester, 120 ECTS (European Credit Transfer System)

Link zum Curriculum

http://www.uni-graz.at/zv1www/mi070620q.pdf

Studium der Erwachsenen- und Berufsbildung an der Alpen-Adria Universität Klagenfurt

Ziele

Das Studium der Erwachsenen- und Berufsbildung ist eine Wahl- und Spezialisierungsmöglichkeit im zweiten Studienabschnitt des Pädagogikstudiums. Es nimmt Bezug auf allgemeine, politische und berufliche Bildungsprozesse von erwachsenen Menschen im nationalen und internationalen Kontext. Das Studium soll fundierte und relevante Aussagen von Einzelwissenschaften vermitteln und Zugänge zur Praxis eröffnen.

Themen und Schwerpunkte

- Analyse und Gestaltung von Prozessen lebensbegleitender Bildung
- Erforschung und Gestaltung des Zusammenhangs von Arbeit – Bildung – Lebenswelt
- Analyse und Gestaltung erwachsenengerechter Lernwelten und -kulturen

Dauer und Umfang

vier Semester, 66 ECTS (die Angaben beziehen sich nur auf den 2. Studienabschnitt und inkludieren ein Praktikum)

Link zum Curriculum

http://www.uni-klu.ac.at/ifeb/studienplan99.htm

Masterstudium Erziehungswissenschaft der Universität Salzburg

Ziele

Statt der klassischen pädagogischen Auffächerung in Sozialpädagogik, Schulpädagogik, Sonderpädagogik und Erwachsenenbildung will das Studium der Erziehungswissenschaft an der Universität Salzburg übergreifende und grundlegende Fähigkeiten – horizontale Basiskompetenzen – vermitteln.

Themen und Schwerpunkte

- Kommunizieren und Kooperieren: Darunter fallen auch „typische" erwachsenenpädagogische Kompetenzen wie Team- und Gruppenarbeit, Gruppen leiten, Gruppendynamik, Gesprächstechniken, Fragetechniken.
- Diagnostizieren – Beraten – Intervenieren: Hierunter fallen teils Kompetenzen, die der Erwachsenenbildung zuordenbar sind.
- Gestalten von Lehr- und Lernsituationen: Dieser Kompetenzbereich umfasst die Befähigung zur Planung, Durchführung und Evaluierung von Lehrtätigkeiten in Schule, Berufs- und Erwachsenenbildung sowie die Beratungskompetenz und die Fähigkeit, andere Lehrende kooperativ zu unterstützen.
- Evaluation und Projektmanagement: Dieser Kompetenzbereich beinhaltet die Kenntnis von Theorien, Begriffen und Verfahren der Evaluationsforschung, einen Überblick über Modelle, Arten, Formen und Einsatzgebiete von Evaluation sowie die Kenntnis und Anwendungsfähigkeit von Projektmanagement als standardisiertes Verfahren, die Kenntnis von Projektmanagementtools und betriebswirtschaftliche Grundlagenkenntnisse.
- Berufs-, Laufbahn- und Bildungsberatung: Die Kenntnis der Beratungsmethodik, Wissen über Berufe und die Berufs- und Arbeitswelt, Theorien der Berufswahl und der beruflichen Entwicklung, Methodenkompetenz für Einzel- und Gruppenberatungen und der zielführende Umgang mit beratungsunterstützender Technologie sind Teilkompetenzen dieses Bereichs.

Dauer und Umfang

vier Semester, 24 Semesterstunden (120 ECTS)

Link zum Curriculum

http://wwwdb.sbg.ac.at/lvvz/Studienplan/2007/Paedagogik-2007.pdf

Diplomstudium Pädagogik und Wahlfachmodul Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck

Die Universität Innsbruck bietet keine spezifische Ausbildung zum Erwachsenenbildner/zur Erwachsenenbildnerin. Inhalte zur Erwachsenen- und Weiterbildung sind aber in unterschiedlichen Studienzweigen des Diplomstudiums Pädagogik sowie auch im Wahlfachmodul „Erwachsenenbildung/Weiterbildung" für das Lehramtsstudium an der Geisteswissenschaftlichen Fakultät enthalten.

Studienzweig „Erziehung – Generation – Lebenslauf"

Dieser Studienzweig interpretiert den Gegenstandsbereich Erziehung und Bildung in einem größeren Zusammenhang familialer und gesellschaftlicher Generationenverhältnisse. Die pädagogische Perspektive wird um die Problemfelder der individuellen und gesellschaftlichen Bedingungen der gesamten Lebensspanne erweitert (z. B. um Generationenkonflikte oder um die Zugehörigkeit zu Altersgruppen und kulturellen Milieus).

Studienzweig „Medienpädagogik und Kommunikationskultur“

In diesem Studienzweig steht die Vermittlung übergreifender Kompetenzen im Vordergrund, die auf die Analyse und Herstellung von Zusammenhängen gerichtet sind. Es sollen vor allem wissenschaftliche, sozialkommunikative Kompetenzen und Medienkompetenzen integriert werden. Weiters geht es um die Aneignung von vielen fachübergreifenden Basisqualifikationen, die in der Erwachsenenbildung eine zentrale Rolle spielen: Lehren und Lernen mit digitalen Medien, Medienkompetenz, Kompetenzen in den Bereichen Gruppendynamik und Gruppenpädagogik, Fähigkeiten zum eigenständigen und sozialverantwortlichen Arbeiten, Teamfähigkeit und Leitungskompetenz, Supervisionserfahrung, Evaluationskonzepte, Projektentwicklung und Projektmanagement sowie Moderations- und Präsentationstechniken.

Wahlfachmodul „Erwachsenenbildung/Weiterbildung“

In diesem Modul sollen LehramtskandidatInnen die strukturellen Unterschiede zwischen Erwachsenenbildung und Schulbildung anhand aktueller Bildungsangebote und deren TrägerInnen herausarbeiten. Verschiedene Ansätze von Erwachsenenbildung und Weiterbildung im Sinne lebenslangen Lernens sollen kennen gelernt und kritisch reflektiert werden. Weiters sollen praxisorientierte Methoden zur Bildungsarbeit mit Erwachsenen erarbeitet werden, ergänzt durch Hospitation und Teilnahme an Veranstaltungen der Erwachsenenbildung.

Links zu den Curricula

Pädagogik: http://www.uibk.ac.at/ezwi/studium_lehre/studienplaene/studienplan01.pdf

Lehramtsstudium: http://www.uibk.ac.at/service/c101/mitteilungsblatt/2000/68/mitteil.pdf

Bakkalaureats- und Masterstudium Bildungswissenschaft an der Universität Wien

Bakkalaureat Bildungswissenschaft

Das Bakkalaureatsstudium vermittelt erziehungswissenschaftliche Grundlagen sowie Grundlagen für das wissenschaftliche Arbeiten und ermöglicht unterschiedliche Schwerpunktsetzungen:

- Bildung, Medien und gesellschaftliche Transformation: Hier geht es um bildungsphilosophische, medienpädagogische und bildungssoziologische Fragestellungen.
- Lehren und Lernen: Dieser Schwerpunkt soll die Fähigkeit zur historischen, soziologischen, didaktischen und international vergleichenden Analyse vermitteln.
- Inklusive Pädagogik bei speziellem Bedarf: Hier geht es um wissenschaftliche Erforschung und pädagogisches Handeln angesichts spezifischer Problemlagen des Menschen.
- Bildung, Beratung und Entwicklung über die Lebensalter: Dieser Schwerpunkt vermittelt Kompetenzen und Inhalte zu den Themen Beratung, Therapie, Biografie und Lebensalter, Gesellschaft und soziale Veränderung.

Masterstudium Bildungswissenschaft

Aufbauend auf das Bakkalaureat sollen im Masterstudium Bildungswissenschaft die erworbenen Fachkenntnisse vertieft werden. Zusätzlich zur Möglichkeit der Schwerpunktsetzung analog zu den Schwerpunkten im Bakkalaureatstudium gibt es vier alternativ wählbare Pflichtmodulgruppen zur Vertiefung und Spezialisierung.

Dauer und Umfang

Bakkalaureat Erziehungswissenschaft: sechs Semester, 180 ECTS

Master Erziehungswissenschaft: vier Semester, 120 ECTS

Links zu den Curricula

Bakkalaureat: http://www.univie.ac.at/mtbl02/2006_2007/2006_2007_146.pdf

Master: http://www.univie.ac.at/mtbl02/2006_2007/2006_2007_147.pdf

Diplomstudium, Bakkalaureats- und Masterstudium Wirtschaftspädagogik an österreichischen Universitäten

Das Studium der Wirtschaftspädagogik an den Universitäten Wien, Innsbruck, Linz und Graz qualifiziert in erster Linie für die Lehrtätigkeit an berufsbildenden mittleren und höheren Schulen Österreichs, darüber hinaus aber auch für folgende Bereiche:

- Training im Bereich der beruflichen (betrieblichen und außerbetrieblichen) Weiterbildung
- Pädagogische Tätigkeiten in wirtschaftlichen Betrieben (z. B. Personalentwicklung, Lehr- und Organisationstätigkeit im Bildungsbereich von Unternehmen, Weiterbildungsmanagement im Personalbereich)
- Beratende Berufe (z. B. Coaching, Bildungsberatung, Personalberatung, Steuerberatung)

Mehr als die genannten Studien der Wirtschaftspädagogik fokussiert das Studium der Wirtschaftspädagogik an der Johannes Kepler Universität Linz auf Tätigkeiten in der Erwachsenenbildung. Es wird im folgenden näher beschrieben.

Diplomstudium Wirtschaftspädagogik an der Johannes Kepler Universität Linz

Ziele

Dieses in zwei Abschnitte unterteilte Studium qualifiziert nicht nur für die oben genannten Bereiche, sondern richtet sich im Vergleich zu anderen Studien der Wirtschaftspädagogik in Österreich verstärkt auf Arbeitsfelder in der allgemeinen Erwachsenenbildung. Es qualifiziert u. a. für die Lehrtätigkeit in der Erwachsenenbildung, für die Lehr- und Organisationstätigkeit im Bildungsbereich von Behörden, Kammern, Vereinen und Verbänden sowie für die selbstständige Tätigkeit im Bereich der Unternehmens- und Personalberatung. Die Studierenden sollen neben wirtschaftspädagogischer Fachkompetenz u. a. didaktisch-methodische Kompetenz, Technik- und Medienkompetenz, Lern- und Methodenkompetenz, pädagogische Kompetenz und Weiterbildungskompetenz erwerben.

Themen und Schwerpunkte

Pädagogische Schwerpunkte werden in folgenden Fächern gesetzt: Erziehungswissenschaft und Wirtschaftspädagogik, Betriebliche Bildung und Berufspädagogik sowie Erziehungswissenschaft und Psychologie.

Das Studium bietet die Möglichkeit zur Spezialisierung u. a. auf Betriebliche Bildung und Berufspädagogik, auf Psychologie, auf eine spezielle Soziologie nach Wahl (darunter auch Bildungssoziologie), auf Soziale Kompetenz und auf Wirtschafts- und Sozialgeschichte einschließlich Gender Studies.

Dauer und Umfang

Neun Semester, 143 Semesterstunden (270 ECTS)

Link zum Curriculum

http://www.wipaed.jku.at/images/stories/studium/CURRICULUM_2007.pdf

Universitäre Weiterbildung

„Professional Teaching and Training"

Seit Herbst 2007 bietet die Donau-Universität Krems einen sechs Semester langen Weiterbildungslehrgang für ErwachsenenbildnerInnen. Ziele sind die Vermittlung umfassender Kenntnisse und der Erwerb professioneller Handlungskompetenz im Bereich Erwachsenenbildung (einschließlich der betrieblichen Erwachsenenbildung und des Hochschulsektors). Der postgraduale Lehrgang soll die Teilnehmenden befähigen, Bildungsprozesse von Erwachsenen konstruktiv und flexibel zu begleiten. Studierende erwerben Fachwissen über Bildungsprozesse und praktikable Werkzeuge zur Motivation, Förderung und Begeisterung von Erwachsenen in Lernsituationen. Ein „Master of Arts (MA)" stellt den Abschluss dar.

Link: http://www.donau-uni.ac.at/de/studium/teachingtraining/index.php

„Master in Training and Development (MTD)"

Der postgraduale Lehrgang wird von der Salzburg Management GmbH – University of Salzburg Business School angeboten. Er vermittelt handwerkliches Können und fachliches Wissen für die Arbeit als TrainerIn. Er richtet sich an praktizierende TrainerInnen, ModeratorInnen, GeschäftsführerInnen und andere in der Weiterbildung tätige Personen. Folgende Kompetenzen stehen im Mittelpunkt der vermittelten Inhalte:

Das Verstehen von Gruppenprozessen, die Vermittlung von Einsicht in Handlungs- und Veränderungsspielräume, die Lösung von innerorganisatorischen Konflikten, die Förderung der Lern- und Innovationsfähigkeit von Organisationen, die Beratung von Organisationen und Führungskräften. Der Lehrgang dauert vier Semester und schließt mit dem Titel „Master in Training and Development" (MTD).

Link: http://www.smbs.at/content.php/de/id/1039/

„Master of Lifelong Learning"

Im Wintersemester 2008 startet dieser zwei Semester lange, berufsbegleitende Lehrgang. Er wird gemeinsam von der Donau-Universität Krems und der Weiterbildungsakademie (wba) veranstaltet und richtet sich an AbsolventInnen der Weiterbildungsakademie mit dem wba-Zertifikat II „Diplomierte ErwachsenenbildnerIn". Ziel des Lehrgangs ist eine breite Auseinandersetzung mit Lifelong Learning in der Verknüpfung von Theorie und Praxis. Thematische Schwerpunkte bilden die Bereiche Angewandte Praxisforschung, Lifelong Learning und Weiterbildungsmanagement, interkulturelle Kompetenz, Genderkompetenz und international vergleichende Erwachsenenbildung. Der Lehrgang schließt mit dem Titel „Master of Lifelong Learning".

Link: http://www.donau-uni.ac.at/de/department/wbbm/news/id/09670/index.php

"Erwachsenenbildung"

Der postgraduale Lehrgang im Ausmaß von sechs Semestern wird von der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich angeboten. Er richtet sich an LehrerInnen aller Fächer und Schultypen, an Kindergarten- und SozialpädagInnen und an AbgängerInnen der Weiterbildungsakadmie. Ziel des Lehrgangs ist die Vertiefung von Kompetenzen für das Unterrichten von Erwachsenen. Dies inkludiert den Erwerb einer reflektierenden Haltung gegenüber theoretischen Modellen, eigenen Erfahrungen und wissenschaftlichen Untersuchungen. Im Mittelpunkt des Lehrgangs steht die persönliche Auseinandersetzung im Sinne des prozessorientierten Lernens. Der Lehrgang schließt mit einem Master.

Link: http://www.ph-ooe.at/fileadmin/user_upload/internationalitaet/f_HP_Erwachsenenbildung.pdf

„Education and Globalisation / IPED – International Professionals in Education"

Der von der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich angebotene Masterstudienlehrgang dauert sechs Semester und ist berufsbegleitend. Er richtet sich an Lehrende und speziell an Personen, die leitende Funktionen innehaben bzw. anstreben. Ziel ist der Erwerb von vertiefenden Kenntnissen und Fertigkeiten für das vernetzte Handeln in einem internationalen und interkulturellen Kontext. Im Zentrum des Lehrgangs steht das prozessorientierte Lernen.

Link: http://www.ph-ooe.at/fileadmin/user_upload/internationalitaet/f_HP_IPED_-_International_Professionals_in_Education.pdf

Selbstgesteuerte und gruppenorientierte Weiterqualifikation von ErwachsenenbildnerInnen

von Peter Eichler, ABI

Peter Eichler (2008): Selbstgesteuerte und gruppenorientierte Weiterqualifikation von ErwachsenenbildnerInnen. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, 4/2008. Online im Internet: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-4/meb08-4.pdf. ISSN 1993-6818. Erscheinungsort: Wien. 20.123 Zeichen. Veröffentlicht Juni 2008.

Schlagworte: selbstgesteuertes Lernen, Ausbildungsinstitut, Lehrgang, Seminarleiter, Seminarleiterin

Abstract

Das „Ausbildungsinstitut für Erwachsenenbildung" (ABI) führt Grundlehrgänge und Aufbaulehrgänge zur Ausbildung von SeminarleiterInnen in der Erwachsenenbildung durch. Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit dem Aufbaulehrgang. Er beschreibt das didaktische Prinzip des selbstgesteuerten Lernens, das für den Lehrgang handlungsleitend ist. Darüber hinaus informiert er über den Ablauf des Lehrgangs sowie über die Erfahrungen der TeilnehmerInnen und der LernbegleiterInnen.

Selbstgesteuerte und gruppenorientierte Weiterqualifikation von ErwachsenenbildnerInnen

von Peter Eichler, ABI

Das „Ausbildungsinstitut für Erwachsenenbildung“ (ABI) führt Grundlehrgänge[1] und Aufbaulehrgänge zur Ausbildung von SeminarleiterInnen in der Erwachsenenbildung durch. Im Zentrum des vorliegenden Beitrags steht der Aufbaulehrgang „Gruppenprozessbegleitung und Erwachsenenbildung“, der vom Konzept des selbstgesteuerten Lernens (kurz SEGEL) getragen wird. Über selbstgesteuertes Lernen wird viel diskutiert, das ABI nimmt für sich in Anspruch, in seinem Aufbaulehrgang diese Lernkonzeption konsequent umzusetzen. Verkürzt: Unser Lehrgang hat kein vorgegebenes Curriculum, dieses wird erst von den TeilnehmerInnen auf Basis ihrer Bedürfnisse erarbeitet.

Grundsätzliches zur Konzeption selbstgesteuerten Lernens: drei Bildungsformen im Vergleich

Die traditionelle Bildungsform: Bildung durch Inhaltsvermittlung

Ein/e ReferentIn trägt den Stoff vor, die TeilnehmerInnen hören zu und versuchen zu verstehen. Die Inhaltsvermittlung ist die zentrale Kategorie. Der/die ReferentIn ist ExpertIn, die TeilnehmerInnen sind defizitäre Mängelwesen. Die Verarbeitung der Inhalte, d. h. das Anhängen des neuen Wissens an das, was ich schon weiß und tue, ist eine individuelle Sache. Das Modell im Extrem: Keine Diskussion, nur so genannte „Verständnisfragen“ sind zugelassen.

Kritik hat es an dieser Bildungsform schon immer gegeben, aber die Neurowissenschaft und die Erkenntnistheorie des Konstruktivismus haben diese Kritik wieder neu und anders begründet: Es beginnt einmal mit der Illusion der 1:1-Abbildung eines Vortrags im Kopf der TeilnehmerInnen. Jede/-r lernt etwas Anderes – gemäß den eigenen kognitiven und emotionalen Strukturen, die sich innerhalb der eigenen Biografie herausgebildet haben. Unser Gehirn ist ein operational geschlossenes, selbstorganisiertes System. Dies bedeutet, dass es durch Anreize von außen aktiviert werden kann, diese aber selbstständig und selbstreferentiell (anknüpfend an bereits vorhandene Strukturen) verarbeitet werden. Dieser Verarbeitungsprozess entzieht sich jedem Einfluss von außen. *„Lernen ist demzufolge weniger die Rezeption externen Wissens, sondern vor allem die Aktivierung von Gedächtnisleistung und*

[1] Siehe dazu den Beitrag von Wolfgang Tüchler in der vorliegenden Ausgabe des MAGAZIN erwachsenenbildung.at auf: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-4/meb08-4_04_tuechler.pdf

die Neuverknüpfung neuronaler Netzwerke – angeregt durch Informationen der Umwelt. Damit verschiebt sich die pädagogische Aufmerksamkeit von einer Wissensvermittlung zur selbsttätigen Wissensaneignung und Wissenskonstruktion" (Siebert 2004, S. 95). Pointiert zusammengefasst: *„Erwachsene sind lernfähig, aber unbelehrbar"* (Siebert 2000, Buchrücken).

Lehren ist nicht Transport des Wissens, sondern Lehren gibt einen Impuls, TeilnehmerInnen reagieren darauf individuell und selbstverantwortlich. Eine hilfreiche Vorstellung: Zwischen dem/der Lehrenden und dem/der Lernenden gibt es eine lange „Leine", eine offene Verbindung usf. und unter Umständen lernen die TeilnehmerInnen etwas, was Lehrende gar nicht lehren wollten. Statt der Belehrungs- und Vermittlungsdidaktik sprechen wir von Ermöglichungsdidaktik: Lernen soll für jede Teilnehmende/jeden Teilnehmenden ermöglicht werden. (Lehren ist nur mehr eine von mehreren Funktionen.)

Tab. 1: Drei Bildungsformen im Vergleich

	Traditionelle Bildungsform, Unterricht	**Seminaristische Form**	**Selbstgesteuertes Lernen**
Kernfunktion	Vermittlung	Zusammenspiel TeilnehmerIn-ReferentIn	entdeckendes Lernen
Hauptmethode	Vortrag	aktivierende Methoden	Projektarbeit
Lernkanal	rezeptives Zuhören	mit allen Sinnen = ganzheitlich	je nach Selbstgestaltung der TeilnehmerInnen
Didaktik	Vermittlungsdidaktik	Ermöglichungsdidaktik	
Bild von den TeilnehmerInnen	defizitäres Mängelwesen		TeilnehmerInnen haben Kompetenz
Rolle der Leitung	ExpertIn	Fach- u. Methodenkompetenz	TutorIn
Aufgabe der Leitung	lehren	Dramaturgie entwickeln	Lernberatung, Rahmen organisieren
Sitzordnung	Kinobestuhlung	U-Form oder Kreis	je nach Selbstgestaltung der TeilnehmerInnen
Schlagwort	Begeisterung für das Thema	Erlebnisorientierung	less teaching – more learning

Quelle: eigene Darstellung

Die seminaristische Form

Aus der Kritik an der traditionellen Bildungsform heraus hat sich die seminaristische Form entwickelt, bei der die gemeinsame Verarbeitung der Information ein wichtiger Bestandteil des Seminargeschehens ist. Als Extremmodell formuliert: Die Informationsvermittlung passiert individuell (im Lesen von Texten, im Anschauen von Material im Internet usw.), aber die Verarbeitung erfolgt gemeinsam. Und die klassische Methode der gemeinsamen

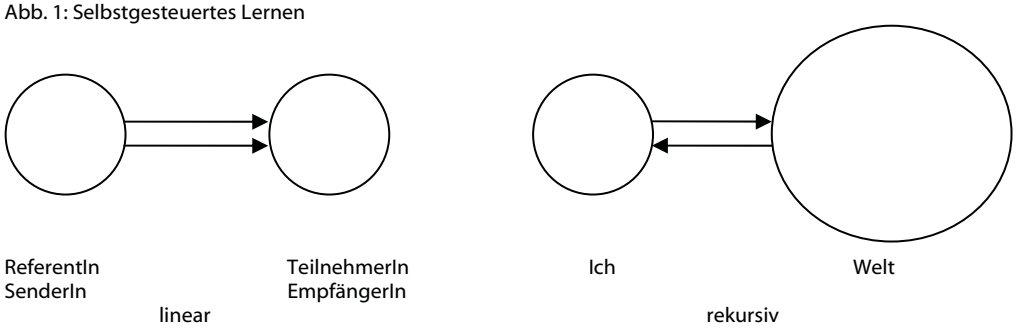
Verarbeitung ist das Kleingruppengespräch. Ein Kurs kann wie eine Theaterinszenierung gestaltet werden: Prolog, Epilog, Spannungsbogen, Höhepunkte, mit anstrengenden und entlastenden Passagen, mit aktiven und reflexiven Abschnitten, mit Zwischen- und Schlussevaluationen. Das heißt, es gibt einen inhaltlichen und methodischen Ablaufplan, der von der Leitung vorgeschlagen und gegebenenfalls an die Bedürfnisse der Teilnehmenden angepasst wird.

Selbstgesteuertes Lernen (SEGEL): „more learning – less teaching"

Selbstgesteuertes Lernen berücksichtigt die Kritik an der traditionellen Bildungsform noch viel bestimmter.

- SEGEL bedeutet selbstgesteuerte Aneignung von Welt/Wissen statt (lineare) Vermittlung von Wissen.
- SEGEL betont die Aneignungsperspektive statt der Vermittlungsperspektive.
- SEGEL entkoppelt lernen und lehren (siehe Abb. 1).

Abb. 1: Selbstgesteuertes Lernen



Quelle: eigene Darstellung

Die Planung des Lernens ist nicht mehr Aufgabe der Professionellen, sondern der Betroffenen selbst. Persönliche Betroffenheit, Interesse, Handlungswunsch und Lernwille stellen das Potential dar, das in Richtung Lernaktivität wirkt. Ein Lernschritt besteht in der Beantwortung folgender Fragen: Was brauche ich noch? Was brauchen andere? Aber auch: Was kann ich? Und was kann ich daher geben? Auch durch das Weitergeben werden die eigenen Kompetenzen verstärkt.

Ich lerne, für mich allein, immer wieder selbstgesteuert, wenn auch oft nicht sehr systematisch. SEGEL verbessert sich vielfach durch SEGEL in der Gruppe: TeilnehmerInnen haben eine gemeinsame Interessensrichtung, aber unterschiedliche Lebenssituationen, Lernbiografien, Vorerfahrungen, Fähigkeiten, Kommunikationsstile usw. Man spricht von Perspektivenverschränkung: Wir nehmen die Welt aus unterschiedlichen Perspektiven wahr.

Wie wir Wirklichkeit beschreiben, ist beobachtungsabhängig. Wir lernen an anderen Sichtweisen und aus unseren Konsenserlebnissen und Differenzerfahrungen.

Selbstgesteuertes Lernen braucht Zeit und ist eine sehr viel nachhaltigere Lernform als die traditionellen Formen: Die Auswahl, Eingrenzung, Konstituierung von Inhalten macht es nötig, Einfälle wahrzunehmen, zu unterscheiden und zu verbinden; Ergebnisse zu erkennen und festzuhalten; miteinander zu reden und sich zu verstehen – gerade auch wenn Unterschiede deutlich werden. Dies schließt experimentelle Phasen ein, die im Vergleich zu einem scheinbar „geradlinig" angelegten Informationsprozess als Neben-, Seiten- oder Umwege erscheinen mögen, aber doch sehr wichtig sind, um Gemeinsamkeiten und Neues entstehen zu lassen. Die Gruppe braucht Zeit für Entwicklung, Klärung und Verarbeitung.

Selbstgesteuertes Lernen bezieht sich auf die Inhalte, aber auch darauf, wie Lernen (in der Gruppe) geschieht und wie es gefördert werden kann, also auf die Prozessebene. Die Teilnehmenden sind nicht nur dafür zuständig, was sie lernen, sondern auch dafür, wie sie es tun. Diese Verbindung ist Anlass und Anregung, Mündigkeit zu entwickeln, personale und soziale Kompetenz zu stärken und vorhandene Kräfte und Fähigkeiten (im Sinne von Ressourcen) zu entfalten, Lern- und Denkfähigkeiten und methodische Fähigkeiten wie z. B. Problemlösungsfähigkeiten (Coping-Strategien) zu entwickeln.

Selbstgesteuertes Lernen in der Gruppe braucht soziale Reflexivität, d. h. die Fähigkeit, das gemeinsame Erleben und Handeln samt der hinderlichen und förderlichen Bedingungen wiederum gemeinsam wahrzunehmen und sich darüber zu verständigen. Gruppendynamik ist Teil des Lerngeschehens.

Selbstgesteuertes Lernen in der Gruppe ist außerordentlich wirksam und geeignet, erwachsenenbildnerische Professionalität aufzubauen: Der Übergang zwischen Teilnehmen und Leiten gestaltet sich fließend. Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Kooperationskompetenz und Kritikkompetenz werden angefragt und ausprobiert.

Ermöglichen statt machen: Die Bildungseinrichtung schafft Rahmenbedingungen für selbstgesteuertes Lernen. Die Rolle des Begleiters/der Begleiterin solcher Lernvorgänge besteht darin, für den Rahmen zu sorgen, die Moderation des Gesamtprozesses zu verantworten, fachliche und prozessbegleitende Beratung zu geben, Konfliktlösungen zu moderieren und gegebenenfalls eine Außenperspektive einzubringen.

Und als letzten Punkt: Selbstgesteuertes Lernen schließt Selbstevaluation mitein.

Der Aufbaulehrgang „Gruppenprozessbegleitung und Erwachsenenbildung“

Formal besteht der Aufbaulehrgang aus einer Sommerwoche und sechs Wochenenden und wendet sich an Menschen, die schon eine Grundausbildung und Vorerfahrung als GruppenleiterInnen haben. Im Aufbaulehrgang geht es um zweierlei:

- einerseits wird die Qualifikation für die Begleitung von Gruppenprozessen erworben,
- andererseits haben die Teilnehmenden die Möglichkeit, noch fehlende Kompetenzen zu erwerben.

Gruppenprozesse

Im Hintergrund stehen zwei sehr unterschiedliche Konzeptionen von Erwachsenenbildung. Das traditionelle Konzept geht von einem Thema aus, das vermittelt werden soll, ein anderes Konzept von einer TeilnehmerInnengruppe, die ein gemeinsames Interesse oder einen gemeinsamen Lebens- oder Berufskontext hat und die Themen erst gemeinsam finden und bearbeiten muss. Alle Mischungen sind natürlich möglich. Gruppenprozesse spielen im traditionellen Konzept dann eine Rolle, wenn es sich um eine länger dauernde Veranstaltung handelt und damit Gruppenprozesse unvermeidlich sind. Im SEGEL-Konzept sind Gruppenprozesse auch in kurzen Veranstaltungen wichtig.

Gruppenprozessbegleitung ist schon durch die Struktur des Lehrgangs ein fester Bestandteil des Curriculums, abgesehen davon ist sehr wenig vorgegeben.

Ablauf des Lehrgangs

Der erste Schritt besteht im Zusammenfinden einer vielfältig arbeitsfähigen Gruppe, in der jede Einzelne/jeder Einzelne fürs Erste ihren/seinen Platz in der Gruppe gefunden hat.

Der zweite Schritt ist die eigene Kompetenzanalyse: Welche Fähigkeiten habe ich schon für die angestrebte Tätigkeit in der Erwachsenenbildung, was brauche ich noch? Was interessiert mich? Wo setze ich meine Prioritäten? Feedback- und Coachingprozesse begleiten diesen Schritt.

Der dritte Schritt umfasst die Einführung in selbstgesteuertes Lernen, die Methode der Projektarbeit und das Ausprobieren der Arbeit in Projektteams.

Der vierte Schritt ist die Themensammlung, die sich aus den Wünschen auf Grundlage der Kompetenzanalyse ergibt. Hier entstehen Themenwünsche, die mehrere Teilnehmende teilen, aber auch solche, die sich nur als individuelle Wünsche einzelner herausstellen. Meist werden mehr Themen gesammelt, als in einem Lehrgangsjahr bearbeitet werden können. Die TeilnehmerInnengruppe muss also Prioritäten setzen. Jeder/jede TeilnehmerIn kann – je nach Zeitbudget – an mehreren Projektgruppen mitarbeiten.

Der fünfte Schritt besteht darin, dass die Projektgruppen festgelegt und für jedes Projekt das Ziel und der voraussichtliche Arbeitsaufwand definiert werden.

Der sechste Schritt ist das selbstständige Arbeiten der Projektgruppen. Die Gruppen treffen sich an den Lehrgangswochenenden und gegebenenfalls auch dazwischen. Sie werden auf Wunsch von der Lehrgangsbegleitung in inhaltlicher und methodischer Hinsicht beraten. Sie können ExpertInnen beiziehen und haben dafür ein Budget zur Verfügung. Sie können in ihrer Projektarbeit auch Plenumsphasen einbeziehen, in denen sie mit den anderen Teilnehmenden etwas ausprobieren oder etwas präsentieren wollen.

Der siebente Schritt – oft als Zwischenschritt während der Projektphase angeboten – besteht aus Plenumsphasen, die von der Lehrgangbegleitung geleitet werden und die sich inhaltlich auf die Selbstorganisation beziehen, auf den Gruppenprozess der Gesamtgruppe und auf organisatorische Regelungen.

Der achte Schritt bezieht sich auf die Reflexion der Projektarbeit im Hinblick auf die Inhalts- und Beziehungsebene, wobei diese Reflexion von einem Mitglied der Lehrgangleitung moderiert wird.

Der neunte Schritt sind der individuelle Abschluss („Entwicklungsreport“) und der gruppenbezogene Abschluss.

Tab. 2: Aufbau des Lehrgangs

Schritte	Inhalte
1	Zusammenfinden der Ausbildungsgruppe
2	Kompetenzanalyse der TeilnehmerInnen
3	Einführung in das selbstgesteuerte Lernen
4	Themensammlung
5	Projektziele und -gruppen festlegen
6	Arbeit in Projektgruppen
7	Plenumsphasen zur Selbstorganisation/Gruppenprozess der Gesamtgruppe
8	Reflexion der Projektarbeit
9	Entwicklungsreport

Quelle: eigene Darstellung

Support

Als kommunikative Unterstützung gibt es eine kooperative Internetplattform mit mehreren Foren und Dokumentenablagen. So kann der Informationsfluss unter den Teilnehmenden auch zwischen den Wochenenden transparent für alle fließen. Unterstützung für einzelne TeilnehmerInnen und für Projektgruppen bietet auch das Lehrgangsleitungsteam. Beratungsgespräche auf Wunsch der Teilnehmenden und Interventionsgespräche auf Initiative der Lehrgangsleitung begleiten das Geschehen. Zusätzlich wird im Lehrgang eine Struktur gebildet, in der Teilnehmende MitteilnehmerInnen coachen. Außerdem gibt es Praxisberatungsgruppen, die von SupervisorInnen geleitet werden.

Wir können unseren Teilnehmenden im Lehrgang getrost so viel Freiheit geben: Erstens machen sie es ja freiwillig und wollen etwas lernen. Und zweitens werden ihre Leistungen anlässlich der Projektdurchführung beim Diplomabschluss von zwei externen BegutachterInnen bewertet.

Es gibt insgesamt drei Abschlussdokumente des Lehrgangs: Der Entwicklungsreport, verfasst von dem/der TeilnehmerIn aufgrund des Feedbacks der Mitteilnehmenden und der Lehrgangsleitung, stellt den Kompetenzzuwachs und den Stand der Kompetenzen am Ende des Lehrgangs fest und ist nicht zur Veröffentlichung bestimmt. Das Diplom bewertet die Leistungen bei der Durchführung eines erwachsenenbildnerischen Projekts und ist das traditionelle Zeugnis. Das dritte Abschlussdokument ist das Portfolio im Sinne der öffentlichkeitswirksamen Darstellung der Kompetenzen und des Entwicklungsweges.

Erfahrungen der TeilnehmerInnen und der Lehrgangsleitung

Das selbstgesteuerte Lernen ist ungewohnt und herausfordernd. Wie unterschiedlich das veränderte Lernen erlebt wird – von unterschiedlichen TeilnehmerInnen und zu unterschiedlichen Zeitpunkten – zeigen die folgenden Ausschnitte aus einer Zwischenevaluation, in der die TeilnehmerInnen ihre Erfahrungen mit dem Übergang von einem seminaristischen zum selbstgesteuerten Lernen in Form einer Geschichte verfremdet darstellen:

> *Es waren einmal Vater, Mutter und Kinder. Die Kinder hatten es gut. Es war warm und freundlich, hell und meistens gemütlich. Manchmal gab es Streit und Zank aber es wurde nie gefährlich oder bedrohlich. Es waren gute Eltern. Sie beschützten, begleiteten – keineswegs waren sie ohne Fehler, das wäre nicht auszuhalten gewesen.*
>
> *Was ist denn auf einmal passiert? Sie haben uns aus dem Nest geworfen. Sie trauen uns schon viel zu. Zu viel? Wo ist die Freude, das Lachen, das Unbeschwerte geblieben?*
>
> *Ein Kind dieser Familie heißt Yram, ein Mädchen, das meist macht, was man ihm sagt und sehr neugierig auf die Welt ist. Yram freute sich, dass sie alleine (ohne die Obhut der Eltern) und mit ihren Geschwistern in selbstgegründeten Spielgruppen vieles ausprobieren durfte.*

Am Anfang gab es in der „Spielgruppe" einige Unstimmigkeiten und „Reibereien", doch am Ende war die Freude darüber, dass es die Kinder alleine geschafft haben, größer als die Unsicherheit.

Yram möchte gar nicht mehr in die Schule gehen und auch die täglichen Haushaltspflichten sind ihr lästig geworden. Sie denkt sich neue Spiele aus für die Spielgruppe und freut sich auf das nächste Wochenende...

Yram hat neben einigen anderen Geschwistern auch noch einen Bruder, Xaver. Xaver ist sensibel, manchmal unsicher und hat mit dem „Nestverlassen" noch so seine Probleme. Sein großes Harmoniebedürfnis und seine Sehnsucht nach Gemeinsamkeiten hat er früher aus den vielen gemeinsamen Unternehmungen der ganzen Familie geschöpft, den Riten und den kreativen Ausdrücken des familiären Zusammenhaltes. Das fehlt ihm heute ein bisschen, fix sind nur mehr die gemeinsamen Essenszeiten und selbst da ist die Familie nicht immer komplett, fehlt ein Elternteil oder eines der Geschwister. Das schmerzt Xaver oft und er denkt sich, wie wichtig ist uns allen diese Familie denn dann?

Die Lehrgangsleitung erlebt sich als „Leitung" in Hinblick auf den Rahmen, in dem sich das Lernen abspielen soll, ist sonst aber einfach begleitend zur Stelle. Die Rolle des Lernbegleiters bzw. der Lernbegleiterin ist für die Teilnehmenden ungewohnt – sie müssen sich z. B. in vielen Fällen bei der Lernbegleitung die Unterstützung holen. Die Rolle ist aber auch für die BeraterInnen selbst ungewohnt und zwischen „immer dabei sein als BegleiterIn" und sich nur nach Bedarf „holen lassen" gibt es viele Zwischenlösungen. Wir erleben, dass es notwendig ist, die TeilnehmerInnen zu stützen, aber auch die Freude, wenn TeilnehmerInnen selbstständig über sich hinauswachsen. Wichtig sind die langsamen, schrittweisen Übergänge zum selbstgesteuerten Lernen – ausgehend von den Erfahrungen des seminaristischen Arbeitens. Und wichtig ist auch die Festigkeit des Rahmens, der die Freiheit der Selbstorganisation ermöglicht. Wir sind überzeugt, dass auf diese Weise Menschen am besten darauf vorbereitet werden, in ihrem Alltag selbstständig weiterzulernen.

Literatur

Verwendete Literatur

Siebert, Horst (2004): Methoden der Bildungsarbeit. Bielefeld: Bertelsmann.

Siebert, Horst (2000): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. 3. Auflage. Neuwied, Kriftel: Luchterhand.

Weiterführende Literatur

Arnold, Rolf/Tutor, Claudia Gomez (2007): Grundlinien einer Ermöglichungsdidaktik. Augsburg: Ziel-Verlag.

Knoll, Jörg (2001): Möglichkeitsräume. Selbstorganisiertes Lernen in Gruppen. Leipzig (unveröffentlichtes Skriptum).

Siebert, Horst (2001): Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Neuwied: Luchterhand.

Siebert, Horst (2005): Pädagogischer Konstruktivismus. 3. Aufl. Weinheim: Beltz.

Weiterführende Links

Ausbildungsinstitut für Erwachsenenbildung: http://www.ausbildungsinstitut.at

Foto: K. K.

Dr. Peter Eichler

(geb. 1943) ist Gründer und Leiter des Ausbildungsinstituts Wien/St. Pölten. Er studierte Sozial- und Wirtschaftswissenschaften und arbeitet seit vielen Jahren in unterschiedlichen Bereichen der katholischen Erwachsenenbildung. Derzeitige Arbeitsschwerpunkte: Persönlichkeitsentwicklung, Ausbildungsfragen, Seniorenbildung, Gesellschaftspolitik und Globalisierungskritik.

E-Mail: peter.eichler(at)weiterwissen.at
Internet: http://www.ausbildungsinstitut.at
Telefon: +43 (0)1 3170510-17

Lernkonzeptionen in einem Grundlehrgang für SeminarleiterInnen in der Erwachsenenbildung

von Wolfgang Tüchler, ABI

Wolfgang Tüchler (2008): Lernkonzeptionen in einem Grundlehrgang für SeminarleiterInnen in der Erwachsenenbildung. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs 4/2008. Online im Internet: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-4/meb08-4.pdf. ISSN 1993-6818. Erscheinungsort: Wien 16.884 Zeichen. Veröffentlicht Juni 2008.

Schlagworte: Grundlehrgang für SeminarleiterInnen, Ausbildungsinstitut, selbstgesteuertes Lernen

Abstract

Das „Ausbildungsinstitut für Erwachsenenbildung" (ABI) führt seit 25 Jahren Lehrgänge für SeminarleiterInnen in der Erwachsenenbildung durch: zweijährige Grundlehrgänge als Basisausbildung und einjährige Aufbaulehrgänge mit Schwerpunkt Gruppenprozessbegleitung für erfahrene ErwachsenenbildnerInnen. Der vorliegende Beitrag geht näher auf die Grundlehrgänge ein, denen das didaktische Konzept des selbstgesteuerten Lernens zu Grunde liegt. Ziel des Lehrgangs ist es, Basiskompetenzen für die Erarbeitung neuer Inhalte zu vermitteln. Die Teilnehmenden können sich inhaltliche Schwerpunkte individuell setzen und werden dabei von der Lehrgangsleitung begleitet.

Lernkonzeptionen in einem Grundlehrgang für SeminarleiterInnen in der Erwachsenenbildung

von Wolfgang Tüchler, ABI

Das „Ausbildungsinstitut für Erwachsenenbildung“ (ABI)[1] führt seit 25 Jahren Lehrgänge für SeminarleiterInnen in der Erwachsenenbildung durch: zweijährige Grundlehrgänge als Basisausbildung und einjährige Aufbaulehrgänge mit Schwerpunkt Gruppenprozessbegleitung für erfahrene ErwachsenenbildnerInnen[2]. Bisher wurden 22 Grundlehrgänge und 14 Aufbaulehrgänge mit jeweils ca. 20 Teilnehmenden durchgeführt.

Zielgruppe sind MitarbeiterInnen der Mitgliedseinrichtungen des Forums Katholischer Erwachsenenbildung in Österreich und Personen, die nebenberuflich in der allgemeinen (also nicht beruflich orientierten) Erwachsenenbildung Seminare und Trainings entwickeln und leiten wollen. Zunehmend beabsichtigen die LehrgangsteilnehmerInnen die Weiterentwicklung ihrer persönlichen, pädagogischen und sozialen Fähigkeiten in ihrem beruflichen Kontext zu nützen. Einzelne TeilnehmerInnen streben eine selbstständige Tätigkeit als TrainerIn an.

Im letzten Jahr wurden im Ausbildungsinstitut zwei Texte erarbeitet, die das Fundament unseres didaktischen Handelns beschreiben. Der erste Text ist ein Leitbild, das die langfristigen Ziele und Strategien darstellt.[3] Der zweite widmet sich speziell dem Verständnis von gelingendem Lernen.[4] In die Erarbeitung der Texte waren alle relevanten Gruppen des Instituts einbezogen: derzeitige und ehemalige Teilnehmende, die LehrgangsleiterInnen und ReferentInnen, die Leitung des Instituts, der Wissenschaftliche Beirat und die Trägerorganisation. In diesem Artikel möchte ich, von einigen ausgewählten Stellen dieser zwei Texte ausgehend, die konkrete Umsetzung der Leitlinien praxisnah beschreiben. Offene Fragen, zukünftige Herausforderungen und Chancen für die Qualität der Ausbildung sollen sichtbar gemacht werden.

---

[1] Das „Ausbildungsinstitut für Erwachsenenbildung“ besteht aus zwei Privatschulen mit Öffentlichkeitsrecht, deren Kursorte St. Pölten und Wiener Neustadt sind. Träger ist das Forum Katholischer Erwachsenenbildung in Österreich.

[2] Siehe dazu den Beitrag von Peter Eichler in der vorliegenden Ausgabe des MAGAZIN erwachsenenbildung.at auf: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-4/meb08-4_03_eichler.pdf

[3] Nähere Informationen dazu auf: http://weiterwissen.at/ausbildungsinstitut/content/site/profil/leitbild/index.html [Stand: 2008-06-02]. In der Folge zitiert als: L

[4] Nähere Informationen dazu auf: http://weiterwissen.at/ausbildungsinstitut/content/site/profil/lernen/index.html [Stand: 2008-06-02]. In der Folge zitiert als: GL

Ziel und organisatorischer Rahmen des Lernens

Das Ausbildungsinstitut schafft Lernsituationen, damit Menschen nach Absolvierung eines Lehrgangs selbstverantwortlich im Bereich Erwachsenenbildung als SeminarleiterIn und TrainerIn tätig sein können. (GL)

Der Grundlehrgang dauert zwei Jahre und beinhaltet zwölf Wochenenden von Freitag Nachmittag bis Sonntag Mittag und zwei einwöchige Seminarblöcke. Vor Beginn des Lehrgangs finden ein Einführungsseminar mit Assessmentelementen und Einzelberatungsgespräche statt. Motive, Eignung und Ziele werden geklärt. Dadurch soll sichergestellt werden, dass der Lehrgang den Erwartungen der Teilnehmenden entspricht, beide Seiten zu einer realistischeren Einschätzung der Eignung oder Nicht-Eignung gelangen und die Ausfallsquote gering gehalten wird. Die Hauptbegleitung des Lehrgangs wird von einer Erwachsenenbildnerin und einem Erwachsenenbildner wahrgenommen. Darüber hinaus stehen ReferentInnen und ExpertInnen nach Bedarf zur Verfügung. Unterschiedlichkeiten in Persönlichkeit, Leitungsstil und Geschlecht dienen den Teilnehmenden als Modell, Reibebaum und Lernfeld. Die Ausbildung kann am Ende nach erfolgreicher Durchführung eines eigenen Seminars und dessen Dokumentation in einer Diplomarbeit mit einem staatlichen Diplom abgeschlossen werden.

Die Auswahl der Lerninhalte

Die Teilnehmenden unserer Lehrgänge erwerben personale, soziale und erwachsenenbildnerische Kompetenz. (L)

Die konkreten Inhalte der Ausbildung sind: Selbsterfahrung und Persönlichkeitsentwicklung, Grundlagen der Erwachsenenbildung (Lern- und Bildungstheorien), Didaktik und Methodik der Erwachsenenbildung, Dynamik der Gruppe (Gruppenprozesse, Rollen, Normen), Kommunikation (Moderation, Präsentation, Konfliktmanagement), Programmplanung/ Makrodidaktik (Zusammenhänge von Zielen, Inhalten, Methoden und Lebenswelt der Zielgruppe), Spiritualität (Reflexion der eigenen weltanschaulichen und spirituellen Grundausrichtung), Werbung und Marketing.

Die Teilnehmenden sollen für ihre Arbeit mit ausreichendem Know-how vertraut werden. Was sie wissen und können sollen, wächst – zumindest gemäß der subjektiven Einschätzung der LehrgangsbegleiterInnen und TeilnehmerInnen. Es fällt leicht, neue didaktische Konzepte (z. B. selbstgesteuertes Lernen), neue Arbeitsweisen (E-Learning, Outdoor-Übungen, Biografiearbeit etc.), neue Inhalte (Marketing, Gender, Hirnforschung usf.) in den

Lehrgang zu integrieren. Schwerer fällt es dagegen, sich von bewährten Elementen zu trennen.

Zwei Richtungen werden in der aktuellen Konzeptdiskussion sichtbar:

Eine gewisse Vollständigkeit bleibt anvisiert. Neuen Entwicklungen soll ebenfalls Raum gegeben werden. Damit der zeitliche Umfang nicht übermäßig ausgedehnt wird, gibt es die Möglichkeit, bestimmte Inhalte als Wahlmodule „auszugliedern" und den TeilnehmerInnen lehrgangsübergreifend anzubieten.

Der Anspruch auf Vollständigkeit wird aufgegeben. Aus konstruktivistischer Sicht braucht jede lernende Person ohnehin andere Lerninhalte und Lernwege, um ihr Ziel zu erreichen (siehe Arnold 2007). Einige Grundelemente bleiben für alle verpflichtend bestehen, darüber hinaus ist aber Selbststeuerung Teil des Plans: Individuelle Arbeiten und Arbeit in Projektgruppen ermöglichen ein höheres Maß an Differenzierung, damit die jeweils für die konkrete Person passenden, selbst gewählten Lernziele verfolgt werden können. Mit anderen Worten: „Vollständigkeit" gibt es nur für die einzelne Person. Wie diese aussieht und wie sie erreicht wird, bleibt ein Suchvorgang der einzelnen TeilnehmerInnen. Die Lehrgangsleitung steht beratend und begleitend zur Seite.

> *Die Diplomlehrgänge haben jeweils einen aktuellen thematischen Schwerpunkt. Anhand der jeweiligen Themenbereiche wird Erwachsenenbildung exemplarisch gestaltet. (L)*

Da erwachsenenbildnerische Kompetenzen nicht im „luftleeren Raum" ohne Thema erworben, eingeübt und reflektiert werden können, wird jeder Grundlehrgang mit einem thematischen Schwerpunkt verknüpft. Diese Schwerpunkte waren in den letzten Jahren: Frauen, Persönlichkeitsentwicklung, Gender, Eltern, Spiritualität, Politik, Gesundheit, Kultur, Lebenskunst, Theologie und Literatur. Derzeit in Planung ist ein Lehrgang mit Schwerpunkt „Nachhaltigkeit und Lebensstil". Eine solche Verknüpfung hat Vorteile: Erwachsenenbildung wird modellhaft und konkret in einem Fachbereich erleb- und erlernbar. Das Thema hat motivierende Kraft und vertieft die eigene Sachkompetenz. Als nachteilig erweist sich, dass die Zielgruppe durch die thematische Ausrichtung kleiner wird. Steht das Thema im Vordergrund, geht das auf Kosten der erwachsenenbildnerischen Grundkompetenzen. Steht es hingegen im Hintergrund, wird die Wichtigkeit eines grundlegenden Fachwissens für die Tätigkeit als SeminarleiterIn nicht deutlich.

Die Lösung, die derzeit im Ausbildungsinstitut verfolgt wird, ist: *„Die TeilnehmerInnen erwerben eine Basiskompetenz in der Erarbeitung von neuen Inhalten. In der Suche nach ihrer persönlichen inhaltlichen Schwerpunktsetzung werden sie unterstützt."* (GL)

Die Teilnehmenden erwerben im Ausbildungslehrgang also kein umfassendes Grundwissen im jeweiligen Sachgebiet. Dieses müssen sie sich auf anderem Wege aneignen. Aber die Kompetenz, sich eigenständig ein Thema zur Gestaltung eines Seminars zu erarbeiten, wird im Ausbildungslehrgang eingeübt. Was noch wichtiger erscheint: Die Suche nach einer zur eigenen Person und Lebensgeschichte passenden Schwerpunktsetzung wird durch Lehrgangsleitung und Gruppe unterstützt. Konkret geschieht das durch Rückmeldungen zu schriftlichen Arbeiten und E-learning-Sequenzen und durch zahlreiche Feedbackprozesse während des Lehrgangs.

Schwerpunkte: personale und soziale Kompetenz

> *Persönliche Weiterentwicklung ist eines der Fundamente der Ausbildung und der Tätigkeit als SeminarleiterIn und TrainerIn. (GL)*

Der Grundlehrgang Erwachsenenbildung legt großes Gewicht auf einen förderlichen Rahmen für die persönliche Weiterentwicklung. Zwei einwöchige Seminare sind der Selbsterfahrung und der Persönlichkeitsentwicklung gewidmet. Die LehrgangsleiterInnen sorgen für ein Lernklima, in dem Sicherheit, Wertschätzung und tragfähige Gruppenregeln entstehen können. Besonders der Anfang des Seminars ist dafür ein entscheidender Zeitpunkt. Klarheit, Orientierung und Langsamkeit prägen diese Gruppenphase des Formings.[5] Nur mit einem solchen Sicherheitsnetz sind Menschen bereit, die eigene Persönlichkeit zu reflektieren, aufrichtiges Feedback anzunehmen und zu geben und neue Verhaltensweisen auszuprobieren und einzuüben. Die eigene Person ist ja das wichtigste „Werkzeug" in der Seminarleitung, denn authentische didaktische Haltungen und Handlungen bauen auf der Persönlichkeit auf. Bloß antrainierte Techniken werden keine nachhaltigen Lernerfolge ermöglichen. Oder, wie R. W. Emerson es zum Ausdruck bringt: „What you are shouts so loud in my ears that I cannot hear what you say."

> *Soziale Kompetenz ist ein weiteres Fundament. Die Teilnehmenden lernen kommunikative Vorgänge besser zu verstehen und probieren neue Verhaltensweisen aus. Im Umgang mit Konflikten und Kritik werden sie sicherer. Sie lernen Prozesse in Gruppen zu erkennen und geeignete Maßnahmen zu setzen (GL).*

Die Weiterentwicklung sozialer Kompetenzen ist ein zweiter Schwerpunkt des Grundlehrgangs Erwachsenenbildung. Gesprächsführung, Moderation, Präsentation,

[5] In den nachfolgenden Gruppenphasen haben so produktives Chaos, Konflikt, Leistung und Dynamik ein gutes Fundament.

Konfliktmanagement, Interventionen im Gruppenprozess, beratendes Gespräch werden theoretisch fundiert und praxisnah für die Arbeitsfelder der Erwachsenenbildung eingeübt. Das soziale Lernen erschöpft sich aber nicht in einzelnen Seminareinheiten, sondern geschieht ebenso in der fortwährenden Reflexion des Miteinanders in der Ausbildungsgruppe.

Die Rückmeldungen der (ehemaligen) TeilnehmerInnen bestärken das Institut in diesen zwei Schwerpunktsetzungen. Sie sind zu einem zentralen Qualitätsmerkmal des Ausbildungsinstituts für Erwachsenenbildung geworden. TeilnehmerInnen schätzen das gute Fundament, auf dem ihre Arbeit aufbaut. Nicht nur in der Bildungsarbeit setzen AbsolventInnen diese Lernerfahrungen um, sondern ebenso in ihrem privaten und beruflichen Alltag. Für auffällig viele Frauen und Männer wird die Ausbildung zu einem Sprungbrett für berufliche Karriere und Veränderung. Durch ihr Wissen um die eigenen Stärken und Grenzen sowie durch ihre entfalteten kommunikativen Fähigkeiten können sie selbst- und zielsicherer ihr Leben gestalten.

Individualität und Selbststeuerung

> *Jede und jeder lernt anders. Die Teilnehmenden reflektieren ihre Lernbiographie und erkennen ihren Lernstil. Lernziele und Lernwege werden im Blick auf ‚bildendes Lernen' formuliert und in das Gruppengeschehen eingebracht. So übernehmen sie Verantwortung für ihr eigenes Lernen. Individuelle Entwicklungen werden beschrieben und angeregt. Supervision und Lehrgangsleitung bieten fachkompetente Begleitung. (GL)*

Lernen geschieht selbstgesteuert – auch in fremdgesteuerten Kontexten. Unser Gehirn – als selbstreferentielles System – sucht bei neuen Informationen stets nach bereits vorhandenen Ankerplätzen und kann nur lernen, was anschlussfähig und relevant ist und in das bereits vorhandene System hineinpasst (siehe Siebert 2003). Das didaktische Handeln des Ausbildungsinstituts versucht dieser Tatsache Rechnung zu tragen und gute Rahmenbedingungen für die Selbstverantwortung und Selbststeuerung des Lernens zu schaffen. Lernbiografische Standortbestimmung, Festlegung individueller Lernziele und Lernwege gehören zum Standard des Lehrgangs. Lehrgangsziele, die für alle verbindlich sind, bleiben als Fixpunkte bestehen. Darüber hinaus ermöglichen Mitsprache bei der rollenden Planung, individuelle Arbeiten, E-learning-Sequenzen und Projektarbeit in Teilgruppen die Fokussierung auf individuelle Lernziele und -wege.

Unterstützung erhalten die Teilnehmenden durch Rückmeldungen ihrer AusbildungskollegInnen, durch (Lern-)Beratung von Seiten der Lehrgangsleitung im Gruppengeschehen und

in Einzelberatungsgesprächen. Eine in den Lehrgang integrierte Praxisberatung in Kleingruppen unterstützt die verpflichtende Praxis der angehenden ErwachsenenbildnerInnen während der Ausbildung. So können konkrete Fragen und Herausforderungen im Rahmen der eigenen Seminartätigkeit individuell und praxisnah bearbeitet werden. Spezialisierung und selbstgesteuertes Arbeiten sind bei der eigenständigen Planung, Durchführung, Evaluierung und Dokumentation eines Seminars für den Diplomabschluss bedeutsam.

Oft ist die Didaktik des selbstgesteuerten Lernens für eine Lerngruppe eine „Zumutung". Im Grundlehrgang wird diese in einer gemäßigten Form verwirklicht. Man könnte sie als Mittelweg zwischen „TeilnehmerInnenorientierung" und „Selbststeuerung" bezeichnen. Im Aufbaulehrgang „Gruppenprozessbegleitung und Erwachsenenbildung" des Ausbildungsinstituts wird dann die Selbststeuerung zur leitenden Didaktik.[6]

Netzwerke

> *Die konstante Lerngruppe ist eine wichtige Ressource des Lernens im Ausbildungsinstitut. Die Teilnehmenden lernen miteinander und voneinander. Die Unterschiedlichkeit von Lernzielen, Lernwegen, Persönlichkeiten und Werten werden anerkannt, gewürdigt und für die Gruppe produktiv genützt. Feedback-Prozesse werden gefördert und somit Selbsterfahrung in der Gruppe ermöglicht. Das Gruppengeschehen liegt in der gemeinsamen Verantwortung der Teilnehmenden und der Leitung. (GL)*

Im Grundlehrgang arbeitet über zwei Jahre hindurch eine geschlossene Gruppe von ca. 20 Personen. Für die Entfaltung ihrer Persönlichkeit und die Entwicklung ihrer sozialen Kompetenzen ist eine konstante Lerngruppe einer modularen Organisation vorzuziehen. Modular aufgebaute Ausbildungen haben hingegen die Vorteile, dass größere zeitliche Flexibilität möglich ist und eine niedrigere Einstiegsschwelle besteht. Das Konzept, den zweijährigen Lehrgang in zwei aufeinander aufbauende einjährige Lehrgänge umzuformen, steht zurzeit im Ausbildungsinstitut zur Diskussion. Das erste Jahr würde mit einem Grundzertifikat Erwachsenenbildung, das zweite Jahr mit Diplom abschließen. Die Chance wäre, die Vorteile von konstanter Lerngruppe und modularer Organisation zu verbinden. Ob sich der Weg der Mitte in diesem Fall bewährt, bleibt abzuwarten.

Neben der konstanten Lerngruppe gibt es im derzeitigen Modell die Netzwerke der Peer-Gruppen, die der Verarbeitung des Lernens (Anschlusslernen) dienen, und die Praxis-

[6] Nähere Informationen zum didaktischen Konzept des Aufbaulehrgangs auf: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-4/meb08-4_03_eichler.pdf

beratungsgruppen, die unter fachkundiger Leitung Lernchancen aus den Praxiserfahrungen aufgreifen.

> *Über die Ausbildung hinaus fördert das Ausbildungsinstitut die Vernetzung der AbsolventInnen. (L)*

Am Ende der Ausbildung wird eine Vernetzung der AbsolventInnen angeregt. Die Chancen zur Kooperation und zur gegenseitigen Unterstützung bei Planung und Bewerbung von Seminaren werden zunehmend genützt.

Literatur

Verwendete Literatur

Gelingendes Lernen im Ausbildungsinstitut: Online im Internet: http://weiterwissen.at/ausbildungsinstitut/content/site/profil/lernen/index.html [Stand: 2008-06-02].

Leitbild: Online im Internet: http://weiterwissen.at/ausbildungsinstitut/content/site/profil/leitbild/index.html [Stand: 2008-06-02].

Weiterführende Literatur

Arnold, R. (2007): Ich lerne, also bin ich. Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik. Heidelberg.

Siebert, H. (2003): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. München.

Weiterführende Links

Ausbildungsinstitut: http://www.ausbildungsinstitut.at

Foto: K. K.

Mag. Wolfgang Tüchler

Leiter des Ausbildungsinstituts für Erwachsenenbildung Wr. Neustadt. Wolfgang Tüchler ist Diplomierter Erwachsenenbildner, Religionspädagoge, AHS-Lehrer, Supervisor und Coach. Seine Schwerpunkte sind: Personlichkeitsbildung, Kommunikation, Gruppendynamik, Spiritualität.

E-Mail: wolfgang.tuechler(at)weiterwissen.at
Internet: http://www.ausbildungsinstitut.at
Telefon: +43 (0)1 3170510-18

Vom Zertifikat zur Zertifizierung. Überinstitutionelle Qualifizierungskonzepte für ErwachsenenbildnerInnen

von Anneliese Heilinger, Gründungsleiterin der wba

Anneliese Heilinger (2008): Vom Zertifikat zur Zertifizierung. Überinstitutionelle Qualifizierungskonzepte für ErwachsenenbildnerInnen. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, 4/2008. Online im Internet: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-4/meb08-4.pdf. ISSN 1993-6818. Erscheinungsort: Wien. 21.856 Zeichen. Veröffentlicht Juni 2008.

Schlagworte: Qualifizierung, Weiterbildungsakademie, pädagogisches Personal, Ausbildung, Weiterbildung, ErwachsenenbildnerInnen

Abstract

Die Frage nach der Qualifizierung von Personen, die in der Erwachsenenbildung bzw. Weiterbildung tätig sind, ist nicht neu. Für das pädagogische Personal in Schule oder Universität gibt es vorgeschriebene Ausbildungswege, die gleichzeitig Zugangsberechtigungen darstellen. In der Erwachsenenbildung hingegen zählen Wissen, Können, Kompetenzen, Erfahrung und Praxis aus den unterschiedlichsten Ausbildungs- und Lebenszusammenhängen. Ein unglaublicher Reichtum – mit Nachteilen: „Pädagogisches Personal" ist selten pädagogisch qualifiziert. Bis vor kurzem gab es keine standardisierte und überinstitutionell geltende Aus- bzw. Weiterbildung für ErwachsenenbildnerInnen in Österreich. Aber es gab immer wieder Anstrengungen innerhalb der Weiterbildungsbranche, diesem Manko mit gemeinsam entwickelten und getragenen Qualifizierungsmodellen zu begegnen. In den letzten Jahren bekamen Überlegungen zur Qualifizierung des Personals in der Erwachsenenbildung einen neuen Aufschwung. Die „pädagogische Lücke" in den neu eingeführten Qualitätssicherungssystemen ist deutlich geworden. EU-Dokumente und der europäische Diskurs zu Lernen, Qualifizierung und Anerkennung von Kompetenzen, zu Transparenz und Vergleichbarkeit von Bildungsabschlüssen bringen neue Anstöße. Finanziell gestützte Projekte setzen Innovationsschübe in Gang. Dies sind nur drei der Gründe, die zur Entwicklung des Modells einer Zertifizierung von ErwachsenenbildnerInnen: der „Weiterbildungsakademie Österreich" geführt haben. Der Beitrag wird ergänzt durch einen Serviceteil über die Weiterbildungsakademie, verfasst von Anita Eichinger und Karin Reisinger.

Vom Zertifikat zur Zertifizierung. Überinstitutionelle Qualifizierungskonzepte für ErwachsenenbildnerInnen

von Anneliese Heilinger, Gründungsleiterin der wba

Unterschiede als Strukturmerkmal der Erwachsenenbildung

Die Erwachsenenbildung (EB) in Österreich ist ausdifferenziert. Strukturen sind gewachsen und beugen sich keiner Einheitlichkeit. Keine Frage nach Institutionen, Organisationsformen, Beschäftigungsverhältnissen und dergleichen kann übergreifend beantwortet werden. Bei Fragen nach der Aus- und Weiterbildung der MitarbeiterInnen der Erwachsenenbildung wird das Fehlen von grundlegendem Datenmaterial deutlich. Diesbezüglich bildete sich 1999 eine Arbeitsgruppe und die Pädagogische Arbeits- und Forschungsstelle des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen wurde mit einer Bestandsaufnahme beauftragt. Die Weiterbildungsstudie sollte Klarheit und Transparenz schaffen: Wie stellt sich die Lage hinsichtlich der Qualifizierung von ErwachsenenbildnerInnen in Österreich dar und welche Aus- und Weiterbildungsangebote stehen dieser Berufsgruppe zur Verfügung? Untersucht wurden die Weiterbildungsangebote für das Erwachsenenbildungspersonal, das die Erwachsenenbildung selbst, pädagogische Akademien und Universitäten im Zeitraum von einem Jahr anboten (siehe Heilinger 2000). Was vermutet worden war, bestätigte sich: ErwachsenenbildnerInnen haben vielfach Ausbildungen, Studien oder Berufserfahrungen, die außerhalb der Erwachsenenbildung liegen. Lehrende zum Beispiel setzen ein Fachwissen ein, ein Know How, das sie aus beruflichen oder anderen Lebensbezügen mitbringen. Programmverantwortliche BildungsmanagerInnen steigen über unterschiedlichste Berufswege und/oder akademische Studien gleichsam quer ein.

In den traditionellen Erwachsenenbildungseinrichtungen Österreichs hat sich aber seit Jahrzehnten eine ansehnliche Anzahl von Aus- und Weiterbildungsangeboten für Bildungsmanagement, für die Lehre mit Erwachsenen, für Beratung oder für BibliothekarInnen entwickelt. Diese Qualifizierungsangebote existieren allerdings parallel, sie sind unsystematisch und in keiner Weise standardisiert, vergleichbar oder von Bildungseinrichtungen gegenseitig anerkannt. Die österreichische Erwachsenenbildung ist kein Sonderfall, auch die anderen europäischen Länder befinden sich in einer ähnlichen Lage.

Viel wird informell im Beruf gelernt. Permanente interne Weiterbildung der Erwachsenenbildungsverbände und deren Einrichtungen dient der Qualifikation der eigenen MitarbeiterInnen. Die Weiterbildungsstudie (siehe Heilinger 2000) wies deren Vielfalt und Umfang aus: 80 Lehrgänge zur pädagogischen und fachlichen Weiterbildung für die damals

rund 44.000 Lehrenden, 70 Lehrgänge für LeiterInnen, BildungsmanagerInnen, BeraterInnen und BibliothekarInnen; fast 1.000 Einzelveranstaltungen zur Weiterbildung aller Personalgruppen in der Erwachsenenbildung. Ein überinstitutionell angebotener Lehrgang – Eb-PROFI genannt – diente der Qualifizierung von „pädagogischen MitarbeiterInnen" aus allen Bildungseinrichtungen der Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs.

Gemeinsame Standards – ein historisches Anliegen

Bereits im Gründungsprozess der Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs (KEBÖ) 1972[1] standen die erwachsenenbildnerische Terminologie und die Weiterbildung von ErwachsenenbildnerInnen zur Debatte. Schon damals war es ein Anliegen, über die einzelnen Bildungseinrichtungen hinaus gemeinsame Ausbildungsstandards zu verfolgen. Es bestand Offenheit und Bereitschaft für eine enge Zusammenarbeit in diesen und anderen Fragen (vgl. Altenhuber 2000, S. 19). Mehrere KEBÖ-Aktivitäten fanden gleich nach der Gründung statt, darunter zwei zur Weiterbildung des Personals: erstens, ein „Fernkurs für Erwachsenenbildung" mit sieben Lehrbriefen; zweitens, wurde – von drei allgemeinbildenden Verbänden initiiert – ein (1970) dreiteiliger Zertifikatslehrgang neu gestaltet und wurden berufsbildende Einrichtungen miteinbezogen. Der daraus entwickelte KEBÖ-Grundlehrgang startete 1975. Zielgruppe waren hauptberufliche MitarbeiterInnen aus unterschiedlichen Bildungseinrichtungen, die Bildungsveranstaltungen für Erwachsene planen und organisieren. Als Nebeneffekt dieser berufsbegleitenden Weiterbildung entwickelte sich über die Jahre ein überinstitutionelles Netz von ErwachsenenbildnerInnen mit tragfähigen Kontakten.

Ab 1984 und noch einmal ab 1991 erfolgte in der Erwachsenenbildung ein weiterer Professionalisierungsschub. Finanzielle Aktionen des Bundes brachten „stellenlose LehrerInnen" in planende Positionen der Erwachsenenbildung, Subventionen für weitere pädagogische MitarbeiterInnen ermöglichten einen Personalausbau. Professionalisierung durch Verberuflichung.

[1] Die gängige Abkürzung ist KEBÖ, ein loser Zusammenschluss von Erwachsenenbildungsverbänden, deren Bildungseinrichtungen in Österreich gemeinnützig tätig sind. 1972 wurde die KEBÖ von sieben Einrichtungen gegründet, es kamen später drei Dachverbände dazu. Die mit * gekennzeichneten Verbände waren Gründungsmitglieder der KEBÖ (teilweise mit etwas anderen Namen): Arbeitsgemeinschaft der Bildungshäuser Österreichs*, Berufsförderungsinstitut Österreich*, Büchereiverband Österreichs*, Forum Katholischer Erwachsenenbildung, Ländliches Fortbildungsinstitut*, Ring Österreichischer Bildungswerke*, Volkswirtschaftliche Gesellschaft Österreich, Verband Österreichischer Gewerkschaftlicher Bildung, Verband Österreichischer Volkshochschulen*, Wirtschaftsförderungsinstitut*. Alle KEBÖ-Verbände sind im Erwachsenenbildungsförderungsgesetz genannt. Nähere Informationen dazu auf: http://www.erwachsenenbildung.at/grundlagen/organistion/keboe.php

Vom KEBÖ-Grundlehrgang zur Weiterbildungsakademie Österreich

Der KEBÖ-Grundlehrgang wurde 1996 durch einen Nachfolgelehrgang abgelöst. 1992 hatte sich – auf Initiative des „Bildungsministeriums" – eine Arbeitsgruppe „Kooperatives System der Weiterbildung" gebildet. Daraus entstand die ARGE WBS (Arbeitsgemeinschaft Weiterbildungssystem): Es kooperierten KEBÖ, Bundesinstitut für Erwachsenenbildung und „Bildungsministerium". Eine Planungsgruppe entwickelte einen modularen verbandsübergreifenden Lehrgang für die pädagogisch Verantwortlichen (LeiterInnen und MitarbeiterInnen) in allen KEBÖ-Bildungseinrichtungen. Die KEBÖ fungierte anfangs als Aufsichtsrat, dem jährlich berichtet wurde. Der Bund finanzierte dieses Weiterbildungssystem, das neben dem Lehrgang Eb-PROFI auch generell zum Branchendiskurs beitragen sollte. Der Lehrgang war inhaltlich den aktuellen Anforderungen der pädagogisch planenden und organisatorisch tätigen ErwachsenenbildnerInnen angepasst. Das Verbindende zwischen den Einrichtungen stellten nicht nur die übergreifenden Themen und die TeilnehmerInnen aus den unterschiedlichen KEBÖ-Einrichtungen dar. Die Lehrgangsmodule fanden in unterschiedlichen Bildungshäusern statt und die Wahlteile speisten sich aus den internen Weiterbildungsangeboten der KEBÖ-Einrichtungen, die ihre Angebote zu diesem Zweck öffneten.

Dieser Lehrgang wandelte sich 2007 neuerlich. Anlass war die Gründung der Weiterbildungsakademie Österreich. Er heißt heute eb-basics. Er ist nicht mehr auf TeilnehmerInnen aus KEBÖ-Einrichtungen beschränkt und steht den vier markanten Berufsgruppen der Erwachsenenbildung offen: Lehrenden, BildungsmanagerInnen, BeraterInnen und BibliothekarInnen. Der Lehrgang beinhaltet Module aus dem Vorgängermodell und bietet ein erweitertes Programm aus Pflicht- und Wahlteilen. Insgesamt hält er alle grundlegenden Bildungsangebote bereit, die ErwachsenenbildnerInnen mit jenen Kompetenzen ausstatten, die im Zertifizierungsprozess der neuen Weiterbildungsakademie auf Stufe I nachzuweisen sind. Teile können abgewählt werden, wenn jemand die dort vermittelten Kompetenzen bereits besitzt. In dieser Systematik stellt der eb-basics einerseits das Angebot sicher, wenn ErwachsenenbildnerInnen Module zum Kompetenzerwerb suchen, andererseits folgt er der Systemlogik der Weiterbildungsakademie: Bereits vorhandene Kompetenzen sind nicht nochmals zu erwerben.

Strukturell ist der Lehrgang noch näher an das Bundesinstitut für Erwachsenenbildung angeschlossen und ist Teil eines „kooperativen Systems der österreichischen Erwachsenenbildung", das sich anlässlich der Gründung der Weiterbildungsakademie gebildet hat. Dieser Gemeinschaftsinitiative gehören elf PartnerInnen an: die KEBÖ-Dachverbände und das Bundesinstitut für Erwachsenenbildung. Sie haben nicht nur das Curriculum der Weiterbildungsakademie entwickelt, sondern sich auch verpflichtet, dieses neue Qualifizierungs-

system und Anerkennungs- wie Zertifizierungsverfahren mitzuverantworten und zu lenken. Die ARGE WBS und die ARGE BIMA lösten sich auf und fanden Eingang in das „kooperative System". Einerseits haben sich damit die KEBÖ-Mitglieder in einer gemeinsamen Sache eng zusammengeschlossen, andererseits das Zertifizierungsverfahren und spezielle Weiterbildungsangebote für die gesamte Erwachsenenbildung, weit über ihre Einrichtungen hinaus, geöffnet. Die gleichzeitige Kooperation der Weiterbildungsakademie, also der Erwachsenenbildung, mit Universitäten läutet eine neue Ära der Zusammenarbeit zwischen Bildungssektoren ein.

Der Erwachsenenbildungsmarkt und sein Kern

Bis heute bilden alle den KEBÖ-Institutionen angehörenden Bildungseinrichtungen in ihrer Balance von Konkurrenz und Kooperation den kontinuierlich tätigen Kern der österreichischen Erwachsenenbildung bzw. Weiterbildung. Sie stellen einen stabilen Bildungssektor dar. Über sie gibt eine jährliche Statistik Auskunft bezüglich Organisationsgrößen, Bildungsangeboten, Teilnahmezahlen, MitarbeiterInnen.

Daneben existiert ein wachsender beweglicher Marktteil von kommerziellen BildungsanbieterInnen. Unternehmen in unterschiedlichsten Organisationsgrößen – von Einzelunternehmen bis zu Organisationen mit hunderten MitarbeiterInnen – bieten eine breite Palette von Bildungsveranstaltungen an. Marktmechanismen von Angebot und Nachfrage steuern diesen Bereich. Bildungseinrichtungen wie Universitäten und Fachhochschulen verstehen sich immer mehr auch als WeiterbildungsanbieterInnen. Die Größe des gesamten Weiterbildungsmarktes kann nur geschätzt werden. Eine einzige konkrete Zahl stammt aus dem Jahr 2004 und spricht von 1.755 ErwachsenenbildungsanbieterInnen (vgl. Schlögl 2004, S. 4)[2]. Die Zahl des Personals in der gesamten österreichischen Erwachsenenbildungs- bzw. Weiterbildungsbranche wird mit etwa 100.000 Personen angenommen.

Das Personal in der Erwachsenenbildung

Für die Qualifizierung des Personals in der Erwachsenenbildung bzw. Weiterbildung sind mehrere Faktoren von Bedeutung:

[2] Damit eine Einrichtung als Erwachsenenbildungs-/Weiterbildungseinrichtung berücksichtigt wurde, galten folgende Kriterien: Bildungsangebote für erwachsene Lernende, der/die AnbieterIn ist eine eigene Rechtsperson und bietet selbst Kurse für (potenzielle) individuelle Teilnehmende an.

- Das Berufsbild von ErwachsenenbildnerInnen *„ist unscharf, diffus, vielfältig, multifunktional und an den Rändern ausgezahnt und in zentrifugaler Bewegung“* (Heilinger 2005, S. 146). Viele Beschäftigte in der Erwachsenenbildung sind multifunktional tätig und benötigen übergreifende Kompetenzen.

- Trotz aller Unterschiede lassen sich Gruppen von MitarbeiterInnen mit ähnlichen Funktionen und Aufgaben in den Erwachsenenbildungseinrichtungen definieren: Lehrende, BildungsmanagerInnen (LeiterInnen wie Programmverantwortliche), BeraterInnen, BibliothekarInnen, FunktionärInnen, administrative Kräfte, Hauspersonal. Qualifizierungsmaßnahmen sind auf die Überschneidungen und die Unterschiede dieser Funktionen und Aufgaben abzustimmen.

- Innerhalb der Funktionen ist nach Beschäftigungsverhältnissen zu unterscheiden: haupt-, neben-, freiberuflich oder ehrenamtlich; angestellt, in freiem Dienstverhältnis, mit Werkvertrag. Prekäre Dienstverhältnisse mehren sich. Nicht immer ganz freiwillig wird für viele die Arbeit mit Erwachsenen in der Weiterbildung zum Hauptberuf, allerdings als Selbständige. Welche finanzielle und zeitliche Belastung angesichts dieser Entwicklung ist für die eigene Weiterbildung zwingend, angemessen, zumutbar?

- Auch wenn es bisher keine übergreifende Qualifikation mit breit akzeptierten Standards, Vorgaben und Zielen für ErwachsenenbildnerInnen gab, kompetent sind die in der Erwachsenenbildung Tätigen trotzdem. Sie sind vielfältigst ausgebildet, bringen die unterschiedlichsten Kompetenzen bereits mit, haben sich in der Berufspraxis viel Erfahrung und Know How erworben. Das muss – nicht zuletzt aus Wertschätzung für die bisherige eigene Qualität – bei einem Qualifizierungssystem berücksichtigt werden.

- Moderne Qualitätssicherungssysteme berühren die pädagogische Qualität kaum. Aber sie verlangen nach einer Antwort auf die Frage, wie die MitarbeiterInnen qualifiziert werden und wodurch sie zu dem, was sie tun, befähigt sind.

Aussicht mit Folgen

Bereits anhand der Weiterbildungsstudie (siehe Heilinger 2000) konnten einige Schlussfolgerungen für künftige Qualifizierungssysteme gezogen werden. Bei der Entwicklung zur Weiterbildungsakademie Österreich wurden sie berücksichtigt und eingelöst:

- Professionalisierung verlangt nach einer systematischen, koordinierten und standardisierten, international vergleichbaren Weiterbildung des Erwachsenenbildungspersonals.

- Viele Ressourcen sind vorhanden: ErwachsenenbildnerInnen haben bereits Zeit und Geld in ihre bisherigen Qualifikationen investiert. Die DienstgeberInnen bieten interne Weiterbildung an. Öffentliche Gelder fließen seit Jahrzehnten in Strukturen, Personal und dessen Weiterbildung. Es kann auf langjährige Erfahrungen mit einschlägigen Qualifizierungsmaßnahmen aufgebaut werden. Es gibt ein Bundesinstitut für Erwachsenenbildung mit der Aufgabe, Bildungs- und Qualifizierungsangebote für Erwachsenenbildungspersonal bereitzustellen. Das heißt, Ressourcen sollen nicht verschüttet, sondern sinnvoll gebündelt werden: Bereits erworbene Kompetenzen müssen Anerkennung finden, der Wert des non-formal und informell erworbenen Wissens und Könnens erkannt, gewürdigt und genutzt werden. Institutionelle Grenzen dürfen keine Barriere darstellen. Bildungssektoren müssen endlich durchlässig werden. Qualifikationen dürfen keine Sackgassen sein, sondern weiterführende Bildungswege und höhere Bildungsabschlüsse eröffnen.

- Neue Steuerungsinstrumente der Erwachsenenbildungsbranche sind die gemeinsame Entwicklung der Standards, die gegenseitige Anerkennung, die Öffnung und die Kooperation bei internen Weiterbildungsangeboten – das Etablieren eines transparenten und flexiblen Qualifizierungssystems.

- Qualitätssicherung muss die pädagogische Qualität einschließen. Die ist nicht – wie bei den Qualitätssicherungssystemen auf der Organisationsebene – im reibungslosen Reproduzieren definierter Qualität zu sehen. Ganz im Gegenteil, pädagogische Qualität zeigt sich als Kompetenz in der professionellen Handhabung der je unterschiedlichen pädagogischen Situationen.

- Die in allen Bildungsdokumenten der EU beschriebene Notwendigkeit und das Interesse der Nationalstaaten an bestens qualifizierte und professionelle ErwachsenenbildnerInnen müssen sich in ideeller und materieller Unterstützung manifestieren.

Literatur

Verwendete Literatur

Altenhuber, Hans (2002): Vorgeschichte, Gründung und Anfänge der KEBÖ. In: Bergauer, Angela/Filla, Wilhelm/Schmidbauer, Herwig (Hrsg.): Kooperation und Konkurrenz. 30 Jahre Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs. Ring Österreichischer Bildungswerke. Wien, S. 13-21.

Schlögl, Peter (2004): Qualitätssicherung und -entwicklung in der österreichischen Erwachsenenbildung. Eine Studie im Rahmen des Projekts „Instrumente zur Sicherung der Qualität und Transparenz in der Erwachsenenbildung in Österreich" (INSI-QUEB) des Österreichischen Instituts für Berufsbildungsforschung. Wien. Online im Internet: http://www.oeibf.at/_TCgi_Images/oeibf/20061206115546_oeibf_03-36_Qualit_tssicherung_EB_aktuell.pdf [Stand: 2008-05-29].

Heilinger, Anneliese (2005): Von der Landschaft zum Markt. In: Lenz, Werner (Hrsg.): Weiterbildung als Beruf. „Wir schaffen unseren Arbeitsplatz selbst!!" Wien: LIT Verlag, S. 157-182.

Weiterführende Literatur

Heilinger, Anneliese (2000): Weiterbildungsstudie. Die Qualifizierung von ErwachsenenbildnerInnen. Aus- und Weiterbildungsangebote für die unterschiedlichen Gruppen von MitarbeiterInnen der österreichischen Erwachsenenbildung. Forschungsbericht Nr. 6 der pädagogischen Arbeits- und Forschungsstelle des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen. Wien.

Weiterführende Links

Informationen zu den KEBÖ-Verbänden im Detail auf: www.erwachsenenbildung.at:
http://www.erwachsenenbildung.at/grundlagen/organisation/keboe.php

Foto: K. K.

Dr.in Anneliese Heilinger

Bis Frühjahr 2008 Leiterin der seit 1. Februar 2007 bestehenden Weiterbildungsakademie Österreich. Als pädagogische Mitarbeiterin des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen hauptverantwortlich für die Entwicklung der Weiterbildungsakademie in einem esf-Projekt von 2003-2007, in dem KEBÖ-Verbände, Universitäten und andere Bildungseinrichtungen kooperiert haben. Lehrbeauftragte an der Universität Wien, zuletzt im SS 2007 für das Thema „Professionalisierung in der Erwachsenenbildung".

E-Mail: anneliese.heilinger(at)gmx.at

Weiterbildungsakademie Österreich – ein Qualifizierungsmodell für ErwachsenenbildnerInnen

von Anita Eichinger und Karin Reisinger, wba

Die Weiterbildungsakademie Österreich (wba) ist ein Anerkennungs- und Zertifizierungsmodell für den Bereich der Erwachsenenbildung und besteht seit Februar 2007.

Das Berufsbild für in Österreich in der Erwachsenenbildung tätige Personen ist diffus. Es gibt keinen klaren Berufsweg, keine geregelte Berufsausbildung und keine standardisierte Aus- und Weiterbildung. Daher wurde in einem dreijährigen Projekt an der Etablierung von Qualitätsstandards gearbeitet. Ergebnis ist das Curriculum der Weiterbildungsakademie.

Ziele

- Training im Bereich der beruflichen (betrieblichen und außerbetrieblichen) Weiterbildung
- Anerkennung formal, non-formal und informell erworbener Kompetenzen
- Akkreditierung bestehender Bildungsangebote
- standardisierte Qualifizierung und Höherqualifizierung von lehrenden, pädagogisch planenden und organisierenden MitarbeiterInnen in der Erwachsenenbildung
- Aufwertung der Erwachsenenbildung

Struktur

PartnerInnen der Konzeption: Verbände der Konferenz der Erwachsenenbildung Österreich (KEBÖ), Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (bifeb), Universitäten und andere Bildungseinrichtungen

TrägerInnen: Kooperatives System der Erwachsenenbildung (KEBÖ und bifeb)

Finanzierung: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Europäischer Sozialfonds (ESF), Beiträge der wba-Studierenden

Zielgruppen

BildungsmanagerInnen, Lehrende in der Erwachsenenbildung, BeraterInnen, BibliothekarInnen

Arbeitsweise

Die Weiterbildungsakademie Österreich hat eine großteils virtuelle Struktur. Sie bietet weder Lehrgänge noch Weiterbildungsseminare an, sondern überprüft und anerkennt Kompetenzen von ErwachsenenbildnerInnen nach definierten Standards. Sie setzt Praxis voraus und erkennt bereits vorhandene Qualifikationen an. Die im Curriculum verlangten Kompetenzen werden durch Zeugnisse, Bestätigungen, Praxisnachweise, Äquivalente, ein Assessment und ein Kolloquium nachgewiesen. Fehlende Kompetenzen können über Angebote in Bildungsinstitutionen erworben werden.

Abschlüsse

wba-Zertifikat
Das wba-Zertifikat umfasst sieben grundlegende Kompetenzen, die von allen wba-Studierenden erbracht werden müssen, unabhängig von ihrem Tätigkeitsbereich.

Bestandteil dieses Zertifizierungsprozesses ist ein verpflichtendes dreitägiges Assessment (Zertifizierungswerkstatt), in welchem ausgewählte Kompetenzen der ErwachsenenbildnerInnen überprüft und in Form eines qualitativen Feedbacks rückgemeldet werden.

wba-Diplom
Aufbauend auf das wba-Zertifikat kann das wba-Diplom erworben werden. Dafür wählen die wba-Studierenden einen der folgenden Schwerpunkte:

- Lehren/Gruppenleitung/Training
- Bildungsmanagement
- Beratung
- Bibliothekswesen und Informationsmanagement

Im gewählten Schwerpunkt müssen vertiefende Kompetenzen nachgewiesen werden. Abschluss des Diploms bilden eine schriftliche Arbeit, in der die eigene Praxis mit Theoriebezug reflektiert wird, sowie ein Kolloquium.

Das wba-Diplom eröffnet den Zugang zu bestimmten universitären Masterlehrgängen. Im Rahmen dieser Weiterbildungen werden ausgewählte Kompetenzen der wba anerkannt und verkürzen so das Studium.

Umfang

je Abschluss: 30 ECTS

Anmelde- und Teilnahmezahlen (Stand: Juni 2008)

Anmeldung zur Standortbestimmung: 270 Personen

Abschluss wba-Zertifikat: 39 Personen

Abschluss wba-Diplom: 13 Personen

Dauer: individuell (abhängig von bereits vorhandenen Kompetenzen), erfahrungsgemäß neun Monate für die Erlangung des wba-Zertifikats

Nähere Informationen: http://www.wba.or.at

Die statistische Erfassung des Erwachsenenbildungs- und Weiterbildungspersonals in Österreich

von Maria Gutknecht-Gmeiner, öibf

Maria Gutknecht-Gmeiner (2008): Die statistische Erfassung des Erwachsenenbildungs- und Weiterbildungspersonals in Österreich. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs 4/2008. Online im Internet: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-4/meb08-4.pdf. ISSN 1993-6818. Erscheinungsort: Wien. 48.937 Zeichen. Veröffentlicht Juni 2008.

Schlagworte: Statistik, pädagogische Qualifikationen, Erwachsenenbildungspersonal, Weiterbildungspersonal

Abstract

Verlässliche Daten zur pädagogischen Qualifikation des Erwachsenenbildungs- und Weiterbildungspersonals sind sowohl für die Formulierung bildungspolitischer Strategien im Kontext des lebenslangen Lernens als auch für die Konzeption von Maßnahmen und Angeboten zur Professionalisierung und Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung unerlässlich. Doch auf welche Daten kann in Abwesenheit einer einschlägigen Weiterbildungsstatistik in Österreich zurückgegriffen werden? Im vorliegenden Artikel werden verschiedene Datenkörper und die verwendeten Klassifikationen zur Erwerbstätigkeit (die vorhandenen Statistiken erheben die Erwachsenenbildung/Weiterbildung immer nur als „Restkategorie") kritisch auf ihre Eignung zur Beschreibung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung bzw. des in ihr tätigen Personals gesichtet. Anhand der am besten passenden Klassifikation werden von der Autorin sekundärstatistische Auswertungen zu Beschäftigungsmerkmalen und Qualifikationen von ErwachsenenbildnerInnen in Österreich vorgenommen. Sie führt hierbei aus, wo Probleme und Grenzen durch die Positionierung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung als „Restkategorie" auftreten. Mit kritischen Schlussfolgerungen und der Formulierung von Desideraten zur statistischen Erfassung des Erwachsenenbildungs-/Weiterbildungssektors schließt der Artikel.

Die statistische Erfassung des Erwachsenenbildungs- und Weiterbildungspersonals in Österreich

von Maria Gutknecht-Gmeiner, öibf

Einleitung

Im Zentrum der Qualitätssicherung und Professionalisierung des Erwachsenenbildungs- und Weiterbildungssektors steht die Qualifikation seines Personals. Die Anforderungsprofile umfassen neben fachspezifischen Qualifikationen auch pädagogische (genau genommen: andragogische) Kompetenzen. Desiderate werden formuliert, Konzepte erarbeitet und Angebote erstellt, um die notwendigen Qualifikationen des Fachpersonals in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung zu sichern. Doch von welchem qualifikatorischen Status quo der Zielgruppe ist auszugehen? Was wissen wir über die pädagogischen Qualifikationen des Erwachsenenbildungs-/Weiterbildungssektors als Ganzes? Und warum sollte man sich darüber Gedanken machen?

In Abwesenheit einer umfassenden Weiterbildungsstatistik, die auch auf die Angebotsseite eingeht, gibt es kaum statistische Daten, die über diese Fragestellung Auskunft geben können. Dies ist im Zusammenhang mit einer generellen Datenlücke zu sehen: Während die Weiterbildungsteilnahme in Österreich im Rahmen eines Sonderprogramms des Mikrozensus im Jahr 2003 sehr umfassend erhoben wurde, ist es nach wie vor schwierig und nur mit einigen Zugeständnissen an die inhaltliche Passgenauigkeit möglich, Aussagen zum Erwachsenenbildungs- und Weiterbildungssektor und zu den in ihm professionell Tätigen zu treffen. In diesem Punkt unterscheidet sich die Erwachsenenbildung/Weiterbildung ganz deutlich von den anderen Bildungssektoren, die statistisch sehr gut und detailliert erfasst sind. Auch haben in der öffentlich finanzierten Statistik die bildungspolitischen Bekenntnisse zur gesellschaftlichen Bedeutung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung noch keinen ausreichenden Niederschlag gefunden.

Eine umfassende Weiterbildungsstatistik, die auch die AnbieterInnenseite umfasst, ist sowohl von bildungspolitischer als auch von praktischer Bedeutung. Generell ist eine möglichst gute Datenlage für politische Entscheidungen wünschenswert, im Falle der bildungspolitischen Diskussionen zum lebenslangen Lernen sind Daten zum Gesamtsystem für die Konzeption zukünftiger Strategien und Maßnahmen unumgänglich. Auf Ebene der AnbieterInnen von Aus- und Weiterbildung in der Erwachsenenbildung sind Daten zum Erwachsenenbildungs- und Weiterbildungssektor von Interesse, wenn es z. B. darum geht, neue Bildungsangebote zu entwickeln und am „Markt“ zu positionieren. So wurde z. B. vom öibf (Österreichisches

Institut für Berufsbildungsforschung) im Rahmen einer Machbarkeitstudie für das Projekt „Weiterbildungsakademie“ im Jahr 2005/2006 eine erste Einschätzung des Bedarfs nach einer solchen Aus- und Weiterbildung durch eine Hochrechnung existierender Daten versucht (siehe Schlögl/Gutknecht-Gmeiner 2007).

In der Folge soll aufgezeigt werden, welche verfügbaren statistischen Daten für eine Beschreibung des Erwachsenenbildungs- und Weiterbildungssektors insgesamt herangezogen werden können und wie sich die Qualifikationen des in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung tätigen Personals auf Basis dieser Daten darstellen lassen. Dabei wird insbesondere die Aussagekraft der aktuellen Statistiken kritisch hinterfragt. Schlussfolgerungen zu Grenzen und Defiziten der Datenlage münden in der Formulierung weiterführender Fragestellungen und Hinweisen auf Desiderata für die zukünftige statistische Erfassung des Erwachsenenbildungs-/Weiterbildungssektors.

Statistische Daten zur Beschreibung der in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung Tätigen in Österreich

Welche Datenkörper und Klassifikationen kommen in Frage?

Die Nutzung der amtlichen Statistik macht es notwendig, Stellung zu den vorliegenden Klassifikationsmöglichkeiten zu beziehen und den Sektor der Erwachsenenbildung/Weiterbildung bzw. die in ihm Tätigen genau zu definieren: Welche Einrichtungen zählen zur Branche, welche Berufe werden der Erwachsenenbildung/Weiterbildung zugeordnet? Und welche Klassifikationen geben die Realität in der Erwachsenenbildung am besten wieder?

Der institutionelle Zugang ist in der Statistik in der Systematik der Wirtschaftstätigkeiten (ÖNACE) abgebildet. Es kommen für die Auswertung nach Wirtschaftszweigen vor allem von der Statistik Austria erhobene Daten in Frage, konkret handelt es sich um die Arbeitsstättenzählung sowie um Erhebungen zu Erwerbstätigen, d. h. um den Mikrozensus, die Arbeitskräfteerhebung sowie um die Volkszählung. Die Stichprobenerhebungen der Statistik Austria, d. h. insbesondere der Mikrozensus sowie die jährlich durchgeführte Arbeitskräfteerhebung, können nicht als Datenbasis herangezogen werden, da sie zu geringe Zellbesetzungen auf niedriger Aggregationsstufe aufweisen, sodass damit – auch wenn eine Sonderauswertung in Auftrag gegeben wird – keine ausreichend aussagekräftigen Daten ermittelt werden können. Es verleiben somit die Daten der Volkszählung, die als Vollerhebung prinzipiell Auswertungen auf allen Aggregationsniveaus zulässt, sowie die Daten der Arbeitsstättenzählung. Grundsätzlich könnte auch auf Daten des Hauptverbands der Sozialversicherungsträger zurückgegriffen werden. Diese werden allerdings nicht für gewöhnlich auf dem notwendigen niedrigen Aggregationsniveau

analysiert. Es bedarf also einer Sonderauswertung. Zusätzlich enthalten sie keine Angaben zu Beruf und Qualifikationen oder anderen Merkmalen der Berufstätigkeit, weshalb sie für eine über die quantitative Erfassung hinausgehende Beschreibung des Erwachsenenbildungs-/Weiterbildungssektors nicht geeignet sind.

Weiters können Daten der AnbieterInnenseite zur Beschreibung des Sektors herangezogen werden. Diese sind jedoch nur für die in der Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs vereinten Verbände anbieterInnenübergreifend zusammengefasst. In einer Studie des öibf zur Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung (siehe Schlögl/Gutknecht-Gmeiner 2007) wurde 2004 erstmals versucht, die „Branche" zu definieren und eine Grundgesamtheit der zu befragenden Institutionen zu ermitteln. Dabei wurden auch institutionelle Merkmale wie Rechtsform, Art des Weiterbildungsangebots sowie Anzahl und Beschäftigungsmerkmale der MitarbeiterInnen erfasst. Statistisch zuverlässige Rückschlüsse auf die Grundgesamtheit sind aufgrund nicht auszuschließender Verzerrungen nicht möglich, Hochrechnungen der Ergebnisse bieten jedoch Anhaltspunkte zur Einschätzung des Sektors.

Ein nächster Zugang zur Beschreibung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung ist eine Auswertung nach einschlägigen Berufen. Auch dies ist aus den genannten Gründen nur mit Vollerhebungsdaten möglich. Da weder die Arbeitsstättenzählung noch die Daten des Hauptverbands der Sozialversicherungsträger Angaben über die Berufe der Erwerbstätigen umfassen, können nur die Volkszählungsdaten als Quelle dienen, die zudem eine Auswertung nach Bildungsabschlüssen zulassen. Auch die KEBÖ-Statistik als anbieter-Innenseitige Datenquelle beinhaltet nur Angaben zu Funktion und Art des Anstellungsverhältnisses ihres Personals, weitergehende Auswertungen sind daher nicht möglich.

Als weitere relevante Datenkörper für die Beschreibung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung können die Europäische Erhebung zur betrieblichen Weiterbildung (CVTS II) (siehe Markowitsch/Hefler 2003) sowie die Sondererhebung zum lebenslangen Lernen (siehe Statistik Austria 2004a) gelten. CVTS gibt allerdings nur über die betriebliche Weiterbildung Auskunft, Daten zu externen Institutionen, die Weiterbildung anbieten, oder zu ErwachsenenbildnerInnen wurden nicht erhoben. Bei der Sondererhebung zum lebenslangen Lernen handelt es sich um eine Befragung von TeilnehmerInnen. Informationen zu Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung wurden nur indirekt erhoben. So gibt es eine Auswertung der Teilnahmen an non-formaler beruflicher und privater Aus- und Weiterbildung nach Art der durchführenden Institution, jedoch keine Quantifizierung der AnbieterInnen oder der Lehrenden (TrainerInnen, DozentInnen, KursleiterInnen etc.).

Erwachsenenbildung als „Branche“

Die Erwachsenenbildung/Weiterbildung als „Branche“ findet sich in der ÖNACE Systematik der Wirtschaftstätigkeiten im Wirtschaftsabschnitt M, Abteilung 80 „Unterricht“ in der Gruppe 80.4 „Erwachsenenbildung und sonstiger Unterricht“ (siehe ÖNACE 1995). Es handelt sich dabei um eine Art Restkategorie, die neben der Klasse „Erwachsenenbildung anderweitig nicht genannt“ (80.42), d. h. allen Institutionen, die Bildung anbieten und nicht dem formalen Bildungswesen zugeordnet werden können, auch Fahrschulen (80.41) umfasst. Im Detail werden unter „Erwachsenenbildung und sonstiger Unterricht“ Einrichtungen mit folgenden Angeboten subsumiert:

- Unterricht außerhalb des regulären Schul- und Hochschulsystems, der in Tages- oder Abendkursen in Schulen oder in besonderen Einrichtungen für Erwachsene erteilt wird,
- von Rundfunk und Fernsehen angebotene Kurse sowie Fernunterricht und
- Unterricht, der sich keinem besonderen Bereich zuordnen lässt.

Zu dieser Gruppe nicht gezählt werden Hochschulen und sonstiger Sekundarunterricht, Tanzschulen, Sport- und Spielunterricht (siehe Österreichisches Statistisches Zentralamt 1995).

In der Arbeitsstättenzählung 2001 (siehe Statistik Austria 2004b) wurden 3.034 Arbeitsstätten gezählt, davon 442 Fahrschulen. Damit bleiben 2.592 Arbeitsstätten für die Klasse „Erwachsenenbildung anderweitig nicht genannt“. Die Anzahl der Unternehmen beträgt allerdings einschließlich der Fahrschulen nur 2.592. Dies bedeutet, dass es einige Einrichtungen gibt, die mehr als eine Arbeitsstätte betreiben. (Daten einer Auswertung der Unternehmen nach Klassen sind nicht zugänglich, sodass auf dieser Ebene nicht zwischen Fahrschulen und Erwachsenenbildungseinrichtungen unterschieden werden kann.)

Insgesamt 21.042 Personen waren 2001 in den Unternehmen der Gruppe 80.4 beschäftigt, davon 3.106 in Fahrschulen, 17.936 Personen in Arbeitsstätten von Einrichtungen der „Erwachsenenbildung anderweitig nicht genannt“. Da Angaben zu den Beschäftigten nur in Bezug auf die „Stellung im Beruf“, d. h. die Art des Beschäftigungsverhältnisses, erhoben wurden, können keinerlei Auswertungen zu den Qualifikationen der in der Branche Tätigen vorgenommen werden. Auch die Daten der Volkszählung können nach Wirtschaftsklassen ausgewertet werden. Es gibt zwar keine Informationen zu Art und Anzahl der Unternehmen, dafür jedoch sehr detaillierte Angaben zu den hauptberuflich Erwerbstätigen. Eine

Auswertung auf Ebene der Gruppen ist anhand der vorliegenden Daten jedoch nicht möglich, es kann also nicht zwischen Fahrschulen und (anderen) Einrichtungen der Erwachsenenbildung unterschieden werden.

Tab. 1: Erwerbstätige in der Erwachsenenbildung nach ÖNACE-Gruppe 80.4

ÖNACE 80.4 Erwachsenenbildung und sonstiger Unterricht	Geschlecht		Gesamt
	weiblich	männlich	
Anzahl	12.448	9.334	21.782
Geschlechterverteilung in %	57,1	42,9	100,0
Anteil an allen Erwerbstätigen in %	0,8	0,4	0,6

Quelle: Statistik Austria, Volkszählung 2001; eigene Berechnungen

In der Branche „Erwachsenenbildung" sind diesen Daten zufolge nur 0,6% der Erwerbstätigen insgesamt beschäftigt. Frauen sind stärker vertreten als Männer. Es handelt sich jedoch nicht um eine geschlechtsspezifisch segregierte Branche (siehe dazu Kreimer 1999; Bergmann et al. 2004), sondern um eine ausgeglichene Branche mit einem leichten Frauenüberhang. Ein Vergleich mit den Beschäftigtenzahlen der Arbeitsstättenzählung lässt eine um 740 Personen höhere Zahl an Erwerbstätigen in der ÖNACE Gruppe 80.4 in der Volkszählung erkennen. Dies kann auf die unterschiedliche Datenbasis (Schwierigkeiten bei der Branchenzuordnung in der Volkszählung, Untererfassung von Selbständigen) zurückgeführt werden, eventuell zu einem bestimmten Teil auch auf Schwankungen in der Beschäftigtenzahl. Die Größenordnung der Beschäftigung in der Branche wird dadurch jedoch nicht in Frage gestellt. Unterschiede zwischen den beiden Erhebungen zeigen sich auch in der Geschlechtsverteilung. Die Arbeitsstättenzählung bezeugt in Bezug auf die Gruppe 80.4 eine Gleichverteilung. In der Klasse „Erwachsenenbildung nicht anderweitig genannt" beträgt der Frauenanteil 52%, bei den Fahrschulen allerdings nur 36%.

Inwieweit eignet sich die Gruppe 80.4 als Datenbasis für die statistische Beschreibung der Branche und der in ihr Beschäftigten, insbesondere des pädagogischen Personals? Ein Problem, das sich stellt, ist die mögliche Untererfassung des Erwachsenenbildungs-/Weiterbildungssektors. Dies betrifft z. B. betriebsbezogene Einrichtungen oder private BildungsanbieterInnen, die ebenso andere Dienstleistungen anbieten und sich deshalb nicht in der Gruppe 80.4 finden. Betriebsbezogene TrägerInneneinrichtungen tauchen auch in der – in der Sondererhebung zum lebenslangen Lernen verwendeten – Kategorisierung der AnbieterInnen von privaten und beruflichen Weiterbildungseinrichtungen auf (siehe Statistik Austria 2004a). Andererseits ist die Einrechnung der Fahrschulen in die Gruppe 80.4 nicht unumstritten. So wurden diese in der Erhebung des öibf aus dem Jahr 2004 (siehe Schlögl/Gutknecht-Gmeiner 2007) explizit ausgeschlossen. Die Frage nach der Zugehörigkeit zur Erwachsenenbildung stellt sich natürlich auch für andere stark spezialisierte

Einrichtungen, wie z. B. die Musikschulen. Eine einfachere Zuordnung und größere Passgenauigkeit der ÖNACE-Klassifikation ist übrigens auch für die Zukunft in der revidierten Fassung (ÖNACE 2008) nicht zu erwarten. Die Gruppe P 85.5 wird „sonstiger Unterricht", Sport- und Freizeitunterricht, Kulturunterricht, Fahr- und Flugschulen und „sonstigen Unterricht anderweitig nicht genannt" umfassen.

Neben der Ausklammerung von einigen wichtigen AnbieterInnenkategorien in der Gruppe 80.4 ist eine weitere Differenzierung nötig, um Aussagen zum pädagogischen Personal treffen zu können. Die Zahl von 21.782 Erwerbstätigen beinhaltet alle in Unternehmen dieser Klasse Beschäftigten, d. h. nicht nur Lehrende und anderes pädagogisches Personal, sondern auch Administrativkräfte, TechnikerInnen, Führungskräfte etc.

Wie kann nun das pädagogische Personal in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung erfasst werden?

Erwachsenenbildung als Beruf

Für die Auswertung von Beschäftigtenzahlen nach Berufen kommen die Österreichische Berufssystematik (ÖBS) sowie die Ö-ISCO, die österreichische Fassung der „International Standard Classification of Occupations", die 2001 die ÖBS ablöste, in Frage. In der Österreichischen Berufssystematik können pädagogisch Tätige in der Erwachsenenbildung der Berufsgruppe 836 „LehrerInnen anderer Art (ohne Turn-, SportlehrerInnen)" zugeordnet werden. Auch hierbei handelt es sich um eine Restkategorie, die die typischen Berufe der Erwachsenenbildung – KursleiterInnen, SprachlehrerIn in der Erwachsenenbildung, EDV-TrainerIn für Anwendungen, TeletutorIn, TrainerIn – umfasst. Zusätzlich sind in dieser Gruppe auch FahrschullehrerInnen, Museums- und MediendidaktikerInnen sowie HeilpädagogInnen, LegasthenietrainerInnen und BegleitlehrerInnen subsumiert.

Die Berufsgruppe umfasst 18.356 Erwerbstätige, davon 10.456 (57%) Frauen und 7.900 (43%) Männer. Die Geschlechterverteilung weist damit ähnlich wie in der Auswertung der ÖNACE 80.4 einen leichten Frauenüberhang auf. Die Berufsgruppe gehört mit dieser Aufteilung jedoch nicht zu den geschlechtsspezifisch segregierten Berufen.

Tab. 2: Beschäftigte in der Erwachsenenbildung nach ÖBS Berufsgruppe 836

ÖBS Berufsgruppe 836: LehrerInnen anderer Art (ohne Turn-, SportlehrerInnen)	Geschlecht		Gesamt
	weiblich	männlich	
Anzahl	10.456	7.900	18.356
Geschlechterverteilung in %	57	43	100
Anteil an allen Erwerbstätigen in %	0,6	0,4	0,5

Quelle: Statistik Austria, Volkszählung 2001; eigene Berechnungen

Die international gängige Klassifikation von Berufen ist die der ISCO – International Standard Classification of Occupations – aus dem Jahr 1988 (die Nachfolgerin ISCO-08 ist in der Entwurfsphase), die in der Ö-ISCO 88 für Österreich übersetzt wurde. Die Berufe werden dabei durch zwei Dimensionen bestimmt: einerseits durch das Ausbildungsniveau („skill level"), andererseits durch das Gebiet, auf dem die Kenntnisse und Fähigkeiten erforderlich sind („skill specialisation"). Es werden daher in dieser Klassifikation die Berufe hierarchisch durch das Qualifikationsniveau mitbestimmt.

Da sich die in der Erwachsenenbildung Tätigen in Österreich traditionell nicht auf ein bestimmtes Qualifikationsniveau beschränken lassen, ist die Verwendung der Berufskategorien der ISCO für die Beschreibung der ErwachsenenbildnerInnen prinzipiell problematisch: Es werden damit Personen, die in der Erwachsenenbildung tätig sind, aber nicht über ein bestimmtes Bildungsniveau verfügen, automatisch ausgeschieden.

Zur Darstellung der ErwachsenenbildnerInnen können zwei Berufsuntergruppen der Ö-ISCO herangezogen werden. Auch diese stellen, wie bei der Österreichischen Berufssystematik, „Restklassen" dar, in denen sich auch – aber nicht nur – ErwachsenenbildnerInnen finden lassen. Die beiden Berufsgruppen sind daher desgleichen inhaltlich nicht sehr passgenau:

In der Berufsuntergruppe „Sonstige Lehrkräfte mit akademischer Ausbildung" (ISCO 235) finden sich Pädagogik- und DidaktikspezialistInnen (Berufsgattung 2351), SchulinspektorInnen (Berufsgattung 2352) und „sonstige Lehrkräfte mit akademischer Ausbildung anderweitig nicht genannt" (Berufsgattung 2359).

In der Berufsgruppe 33 „Lehrkräfte ohne akademische Ausbildung" umfasst die Berufsuntergruppe „sonstige Lehrkräfte ohne akademische Ausbildung" (Berufsuntergruppe 334 bzw. Berufsgattung 3340) Lehrkräfte, die auf dem Bildungsniveau des Vorschulbereichs lehren oder als sonstige Lehrkräfte in dafür vorgesehenen Institutionen zukünftige FahrzeuglenkerInnen und ähnliche Auszubildende unterrichten.

Tab. 3: Beschäftigte in der Erwachsenenbildung nach ISCO (Berufsuntergruppen 235, 334)

„Sonstige Lehrkräfte“ (ISCO Berufsuntergruppen 235 und 334)		Geschlecht		Gesamt
		weiblich	männlich	
ISCO 235 Sonstige Lehrkräfte mit akademischer Ausbildung	Anzahl	6.356	4.019	10.375
	Geschlechterverteilung in %	61	39	100
	Anteil an allen Erwerbstätigen in %	0,4	0,2	0,3
ISCO 334 Sonstige Lehrkräfte ohne akademische Ausbildung	Anzahl	12.986	10.766	23.752
	Geschlechterverteilung in %	55	45	100
	Anteil an allen Erwerbstätigen in %	0,8	0,5	0,6
ISCO 235 und 334 „Sonstige Lehrkräfte“	Anzahl	19.342	14.785	34.127
	Geschlechterverteilung in %	57	43	100
	Anteil an allen Erwerbstätigen in %	1,2	0,7	0,9

Quelle: Statistik Austria, Volkszählung 2001; eigene Berechnungen

In diesen beiden Berufsuntergruppen sind etwa 34.100 Personen tätig, also fast doppelt so viele wie in der ÖBS Berufsgruppe 836 „LehrerInnen anderer Art“: Die Geschlechterverteilung ist insgesamt ähnlich wie die in der ÖBS Berufsgruppe „LehrerInnen anderer Art“ (wobei bei den akademisch ausgebildeten Lehrkräften der ISCO 235 die Frauen mit einem Anteil von über 60% stärker überwiegen). Da diese Klassifikation die Gruppe der ErwachsenenbildnerInnen unzureichend wiedergibt, wird vorliegend für weitere Auswertungen die Berufsgruppe „LehrerInnen anderer Art“ aus der Österreichischen Berufssystematik (ÖBS 836) herangezogen.

ErwachsenenbildnerInnen in der Branche „Erwachsenenbildung“

Wie verteilen sich die Berufstätigen der Berufsgruppe 836 „LehrerInnen anderer Art“ auf die Wirtschaftszweige? In der Erwachsenenbildung (ÖNACE Gruppe 80.4) sind davon 5.462 Personen beschäftigt. Das sind 30%, weitere 34% entfallen auf Schulen und Hochschulen. Das restliche Drittel der „LehrerInnen anderer Art“ ist in anderen Wirtschaftsklassen des Dienstleistungssektors beschäftigt. In der Sachgütererzeugung (einschließlich Energie- und Wasserversorgung und Bauwesen) arbeiten nur 4% dieser Berufsgruppe. Damit gehört ein Viertel der Beschäftigten in der Branche Erwachsenenbildung (ÖNACE Gruppe 80.4) zur Gruppe der „LehrerInnen anderer Art“.

Tab. 4: Die ÖBS Berufsgruppe 836 „LehrerInnen anderer Art“ in der ÖNACE Gruppe 80.4 „Erwachsenenbildung und sonstiger Unterricht“

ÖBS Berufsgruppe LehrerInnen anderer Art 836 in der ÖNACE 80.4	Geschlecht		Gesamt
	weiblich	männlich	
Anzahl	3.106	2.356	5.462
Geschlechterverteilung in %	57	43	100
Anteil an den Erwerbstätigen der ÖNACE 80.4	25,0	25,2	25,1

Quelle: Statistik Austria, Volkszählung 2001; eigene Berechnungen

Daten von AnbieterInnen der Erwachsenenbildung: die KEBÖ-Statistik

Öffentlich zugängliche Daten der AnbieterInnenseite gibt es nur für den traditionellen, gemeinnützigen Bereich der Erwachsenenbildung in Österreich: Die jährliche KEBÖ-Statistik umfasst Daten zur Tätigkeit der zehn in der Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs zusammengeschlossenen Verbände (Anzahl der Veranstaltungen, Teilnahmen und Unterrichtseinheiten) einschließlich einer Aufstellung der MitarbeiterInnen nach Funktionen und nach „Anstellungsverhältnis“ – nach hauptberuflicher, nebenberuflicher und ehrenamtlicher Tätigkeit.

Tab. 5: Personal der in der KEBÖ zusammengeschlossenen Dachverbände 2006

Personal KEBÖ	insgesamt	haupt-beruflich	neben-beruflich	ehrenamtlich
Personal insgesamt	87.024	4.875	53.852	28.297
Personal insgesamt ohne Büchereiverband	75.981	4.085	52.186	19.710
in pädagogischer Funktion	(61.296)*	1.496	47.630	12.170
Personal in administrativer Funktion	(9.139)*	2.319	294	6.526

Quelle: Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs (KEBÖ), erstellt am 03.01.2008; eigene Berechnungen

*unvollständige Angaben in den Quellstatistiken

Zählt man die Büchereien nicht mit, die in der ÖNACE unter der Wirtschaftsklasse 92 „Kultur, Sport, Unterhalten“ zu finden sind (Gruppe 92.5 Bibliotheken, Archive, Museen, botanische und zoologische Gärten)[1], so sind in den zur KEBÖ zusammengeschlossenen Verbänden insgesamt etwa 76.000 Personen beschäftigt, davon allerdings nur etwa 4.100 (5%) hauptberuflich. Der Großteil (52.186 Personen bzw. 69%) ist nebenberuflich, etwas mehr als

[1] BibliothekarInnen haben ein eigenes Berufsprofil und eine eigene Ausbildung, sie aus der Statistik zu Erwachsenenbildung herauszurechnen, erscheint auch hinsichtlich der Fragestellung der pädagogischen Qualifikation von ErwachsenenbildnerInnen gerechtfertig.

ein Viertel ehrenamtlich tätig. Auch wenn die hauptberuflich in der KEBÖ Beschäftigten nicht einmal ein Fünftel der in der ÖNACE Gruppe 80.4 „Erwachsenenbildung" zusammengefassten Erwerbstätigen ausmachen und daher für die Branche auch nicht repräsentativ sein können, sind insbesondere die Angaben zu nebenberuflich und ehrenamtlich tätigen Beschäftigten wichtig für die Einschätzung der Aussagekraft der oben genannten statistischen Daten. In der KEBÖ sind immerhin nur 6% des Personals hauptberuflich beschäftigt. Würde man dies auf die Branche als Ganze umlegen, so würden sich die Beschäftigtenzahlen vervielfachen, selbst wenn man dabei berücksichtigt, dass im nicht-gemeinnützigen oder öffentlichen Bereich nicht von einem hohen Anteil an ehrenamtlich Tätigen auszugehen ist.

Beschäftigungsmerkmale und pädagogische Qualifikationen des Erwachsenenbildungs-/Weiterbildungspersonals

Für die folgenden Auswertungen wurde die ÖBS Berufsgruppe 836 „LehrerInnen anderer Art" herangezogen, da diese am adäquatesten die Gruppe der in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung pädagogisch Tätigen repräsentieren: Die Angaben der befragten Personen weisen direkt auf eine aktuelle Tätigkeit in einer der oben genannten Berufe der Gruppe hin. Einschränkungen in der Eignung dieser Klassifikation zur Beschreibung der Situation der ErwachsenenbildnerInnen ergeben sich aus der fehlenden Berücksichtigung nebenberuflicher Tätigkeit, da die Berufsgruppe nur hauptberuflich Erwerbstätige umfasst. Auch sind nicht alle der genannten Berufe tatsächlich auch Kernberufe der Erwachsenenbildung (z. B. HeilpädagogInnen) bzw. ergeben sich Unschärfen, da einige Berufe auch in anderen Tätigkeitsfeldern ausgeübt werden können (z. B. MediendidaktikerInnen). Weiters ist fraglich, ob und in welchem Ausmaß sich die so genannten „pädagogischen MitarbeiterInnen" in der Erwachsenenbildung in dieser Berufsgruppe wiederfinden. Da diese Gruppe für die inhaltliche Programmplanung und Programmumsetzung zuständig ist, hat ihre einschlägige Qualifikation eine hohe Bedeutung für die pädagogische Qualität des Angebots.

Trotz dieser Vorbehalte erweist sich die Berufsgruppe „LehrerInnen anderer Art" noch als am besten geeignet für die Darstellung der Situation des Erwachsenenbildungs-/Weiterbildungspersonals. Dabei wird jedoch ein institutioneller Zugang zur Branche durch einen individuellen, durch die Berufstätigkeit bestimmten Zugang ersetzt, was im Lichte aktueller Entwicklungen – der Pädagogisierung des Berufslebens im Kontext des lebenslangen Lernens sowie dem Verschwimmen der Grenzen zwischen Branchen gerade im Dienstleistungsbereich – angemessen erscheint.

Allgemeine Merkmale der Beschäftigungssituation und des Qualifikationsniveaus des Erwachsenenbildungs- und Weiterbildungspersonals

Stellung im Beruf

In Bezug auf die Stellung im Beruf zeigt sich in der ÖBS Berufsgruppe 836 „LehrerInnen anderer Art" ein auffallend hoher Anteil an Angestellten (einschließlich Vertragsbediensteten) von 64% sowie an BeamtInnen von 14,5% (im Vergleich zur Gesamtzahl der Erwerbstätigen: 46% und 7,2%). Dies ist auch im Zusammenhang mit dem überdurchschnittlichen Bildungsniveau zu sehen. Markant und nicht unerwartet ist auch der Anteil der WerkvertragnehmerInnen in dieser Gruppe, der mehr als zehn Mal so hoch ist wie in der Vergleichsgruppe aller Erwerbstätigen (11,4% zu 1%). Selbstständige (7,4%) und mithelfende Familienangehörige (0,3%) (Anteil von 9,2% bzw. 0,8% bei allen Erwerbstätigen) sind in dieser Berufsgruppe vergleichsweise etwas weniger tätig. ArbeiterInnen mit einem Anteil von 1,3% sind hingegen erwartungsgemäß stark unterrepräsentiert (14,3% in der Grundgesamtheit); verschwindend gering ist der Anteil angelernter ArbeiterInnen (0,5% zu 11,9%), HilfsarbeiterInnen (0,4% zu 6,9%) und Lehrlinge (0,4% zu 3,2%) (siehe Tab. 9 im Anhang).

Arbeitszeit

Teilzeitarbeit ist in der Berufsgruppe der „LehrerInnen anderer Art" viel stärker verbreitet als in der Gesamtheit der österreichischen Erwerbstätigen, auch Männer sind davon betroffen: Während durchschnittlich in Österreich 84% der Erwerbstätigen (69% der Frauen und 96% der Männer) einer Vollzeitbeschäftigung nachgehen, sind es in der Berufsgruppe der „LehrerInnen anderer Art" nur 63% (56% der Frauen und 73% der Männer). Der Anteil der teilzeitbeschäftigten (d. h. zwischen 12 und 35 Stunden pro Woche beschäftigten) Frauen in der ÖBS Berufsgruppe 836 liegt mit 25,5% nur geringfügig über dem österreichischen Durchschnitt (24,8%). Auffallend ist die vergleichsweise hohe Anzahl teilzeitbeschäftigter Männer (12,6% im Vergleich zu einem Anteil von 2,5% unter allen männlichen Erwerbstätigen). Dieser hohe Anteil bei den Männern hebt auch die Teilzeitquote insgesamt auf 20% (12,4% bei allen Erwerbstätigen). Mehr als vier Mal so hoch wie im Durchschnitt aller Erwerbstätigen ist der Anteil der geringfügig Erwerbstätigen (weniger als 12 Stunden pro Woche erwerbstätig) und zwar sowohl bei den Männer (14% im Vergleich zu durchschnittlich 1,7%) als auch bei den Frauen (18,4% im Vergleich zu durchschnittlich 6,5%).

Tab. 6: Arbeitszeit in der Berufsgruppe „LehrerInnen anderer Art“ (ÖBS 836)

ÖBS Berufsgruppe 836 Arbeitszeit		Geschlecht		Gesamt
		weiblich	männlich	
erwerbstätig in Vollzeit (inkl. Präsenzdiener)	Anzahl	5.863	5.792	11.655
	Geschlechterverteilung in %	50	50	100
	Anteil an Erwerbstätigen der Berufsgruppe in %	56	73	63
erwerbstätig in Teilzeit	Anzahl	2.669	998	3.667
	Geschlechterverteilung in %	73	27	100
	Anteil an Erwerbstätigen der Berufsgruppe in %	25,5	12,6	20,0
geringfügig erwerbstätig	Anzahl	1.924	1.110	3.034
	Geschlechterverteilung in %	63	37	100
	Anteil an Erwerbstätigen der Berufsgruppe in %	18,4	14,1	16,5
Berufsgruppe ÖBS 836 insgesamt	Anzahl	10.456	7.900	18.356
	Geschlechterverteilung in %	57	43	100
	Anteil an Erwerbstätigen der Berufsgruppe in %	100	100	100

Quelle: Statistik Austria, Volkszählung 2001; LFK (Labour-Force-Konzept); eigene Berechnungen

(Aus-)Bildungsniveau

Das Bildungsniveau der Berufsgruppe „LehrerInnen anderer Art“ (ÖBS 836) liegt weit über dem Durchschnitt: Während 40% der Berufsgruppe einen tertiären oder postsekundären Bildungsabschluss aufweisen (davon 29% einen Universitäts- oder (Fach-)Hochschulabschluss), verfügen nur 11% aller Erwerbstätigen über derartige Abschlüsse (davon 8% über einen tertiären Abschluss). Weitere 30% der Berufsgruppe haben Matura. Im Vergleich dazu weisen nur 13% der Erwerbstätigen insgesamt einen Abschluss auf diesem Niveau auf. Damit verfügen 70% der „LehrerInnen anderer Art“ über Bildungsabschlüsse auf Maturaniveau oder höher, in der Vergleichsgruppe aller Erwerbstätigen ist dies nicht einmal ein Viertel.

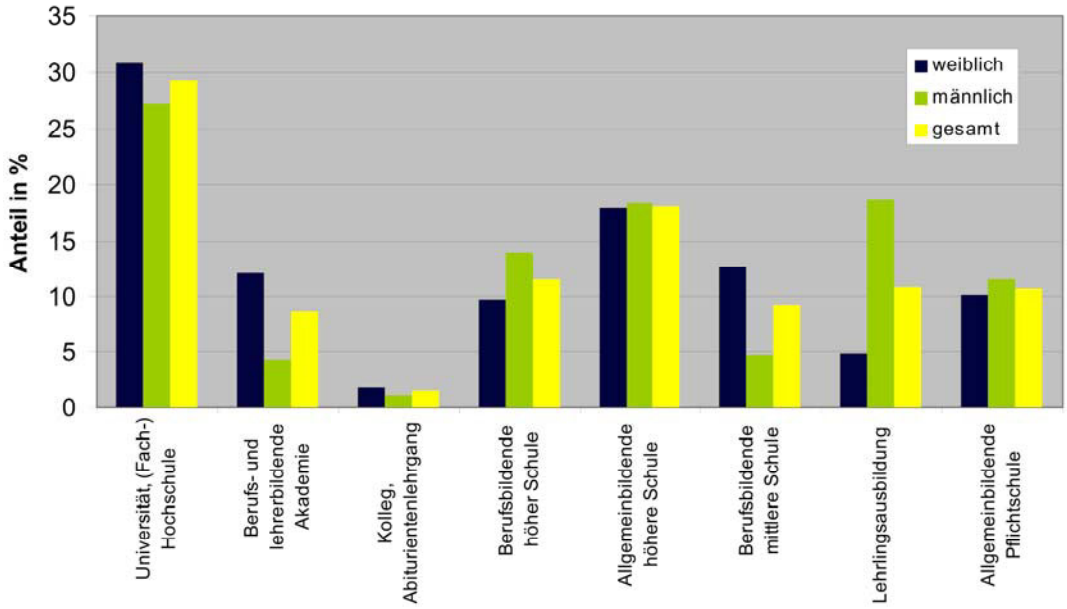
Tab. 7: Vergleich der „LehrerInnen anderer Art“ (ÖBS Berufsgruppe 836) und aller Erwerbstätigen in Bezug auf die höchste abgeschlossene Ausbildung

Höchste abgeschlossene Ausbildung Anteil in %	ÖBS 836			alle Erwerbstätigen		
	weiblich	männlich	gesamt	weiblich	männlich	gesamt
Tertiärer/postsekundärer Abschluss	45	33	40	13	11	11
Matura	28	32	30	13	12	13
Beruflicher mittlerer Abschluss	18	23	20	48	58	54
Allgemeinbildende Pflichtschule	10	12	11	26	19	22

Quelle: Statistik Austria, Volkszählung 2001; eigene Berechnungen

Zu berücksichtigen wäre weiters, dass die statistischen Daten nur über Qualifikationen, die im formalen Bildungssystem erworben wurden, Auskunft geben. Qualifikationen, die im Rahmen non-formalen und informellen Lernens erworben wurden, sind hier nicht berücksichtigt. Es ist aufgrund der generell deutlich überdurchschnittlichen Weiterbildungsbeteiligung von Hochqualifizierten und der vermutlich hohen einschlägigen Weiterbildungsbereitschaft in der Berufsgruppe von einem noch höheren Bildungsniveau auszugehen, was sich allerdings aufgrund der Datenlage nicht quantifizieren lässt.

Abb. 1: Höchste abgeschlossene Ausbildung der ErwachsenenbildnerInnen, Anteile insgesamt und nach Geschlecht



Quelle: Statistik Austria, Volkszählung 2001; eigene Berechnungen

Schlussfolgerungen zur Beschäftigungs- und Qualifikationssituation des Erwachsenenbildungs- und Weiterbildungspersonals

Die Berufsgruppe „LehrerInnen anderer Art" (ÖBS Berufsgruppe 836), die als Datenbasis für die Beschreibung der Situation von ErwachsenenbildnerInnen in Österreich herangezogen wurde, zeigt für professionelle Tätigkeitsfelder typische Merkmale wie ein weit überdurchschnittliches Qualifikationsniveau und damit einhergehend einen hohen Anteil an in Anstellungs- oder ähnlichen Dienstverhältnissen Beschäftigten. Gleichzeitig ist unübersehbar, dass es sich nicht um eine der „klassischen" Professionen handelt mit ihren meist stabilen Vollzeit-Beschäftigungsverhältnissen. So finden sich in der Berufsgruppe mehr als zehn Mal so viele WerkvertragnehmerInnen („neue Selbstständige") als in der Grundgesamtheit aller Erwerbstätigen in Österreich. Auch der Anteil an Teilzeit- oder geringfügig Beschäftigten ist sehr hoch. Insbesondere ist in der Berufsgruppe auch mehr als ein Viertel der Männer in Teilzeit oder geringfügig erwerbstätig, während die Teilzeitquote bei allen

männlichen Beschäftigten bei 4% liegt. Bei den weiblichen Beschäftigten der Berufsgruppe sind Teilzeit- und geringfügige Beschäftigungen ebenfalls häufig, der Unterschied zur Gesamtheit der weiblichen Erwerbstätigen ist jedoch weniger stark ausgeprägt. Geht man davon aus, dass die hohen Anteile an Teilzeitarbeit und selbstständiger Erwerbstätigkeit im Rahmen von Werkverträgen nicht in allen Fällen auf eine freiwillige Entscheidung der Beschäftigten zurückgehen, so weisen die Daten vermutlich auf eine gewisse Präkarisierung der Arbeitsplätze von Teilen der Berufsgruppe hin.

Pädagogische Qualifikation

Über formale pädagogische Qualifikationen verfügt nicht einmal ein Viertel der in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung Tätigen, wobei es bei den Frauen etwas über 30% sind, bei den Männern nur etwas mehr als ein Zehntel. Dies ist im Prinzip nicht überraschend, da davon ausgegangen werden kann, dass ein Großteil des Weiterbildungspersonals aus anderen als pädagogischen Quellberufen stammt – schließlich geht es vorrangig um einschlägige fachliche und erst in zweiter Linie um pädagogische Qualifikationen. Diese werden oft durch zusätzliche Weiterbildungen oder „on-the-job" erworben.

Tab. 8: Anteil der Erwerbstätigen in der Berufsgruppe „LehrerInnen anderer Art" (ÖBS Berufsgruppe 836) mit und ohne formalem pädagogischen Bildungsabschluss

ÖBS Berufsgruppe 836 Pädagogikabschluss		Geschlecht		Gesamt
		weiblich	männlich	
Erwerbstätige mit pädagogischem Abschluss	Anzahl	3.296	903	4.199
	Geschlechterverteilung in %	78	22	100
	Anteil an Erwerbstätigen der Berufsgruppe in %	31,5	11,4	22,9
Erwerbstätige ohne pädagogischem Abschluss	Anzahl	7.160	6.997	14.157
	Geschlechterverteilung in %	51	49	100
	Anteil an Erwerbstätigen der Berufsgruppe in %	68,5	88,6	77,1
Berufsgruppe ÖBS 836 insgesamt	Anzahl	10.456	7.900	18.356
	Geschlechterverteilung in %	57	43	100
	Anteil an Erwerbstätigen der Berufsgruppe in %	100	100	100

Quelle: Statistik Austria, Volkszählung 2001; eigene Berechnungen

Der größte Teil der Erwerbstätigen der Berufsgruppe „LehrerInnen anderer Art" mit formaler pädagogischer Qualifikation verfügt über einen universitären Abschluss – bei den Männern sind es fast 50%, bei den Frauen etwas mehr als ein Drittel. Weibliche pädagogisch Tätige in der Erwachsenenbildung bringen oft auch einen postsekundären Abschluss einer Pädagogischen Akademie mit, bei den Männern ist der Anteil ähnlich hoch, allerdings ist hier

insgesamt von einer kleinen Gruppe Betroffener auszugehen. Bei den „LehrerInnen anderer Art“ mit pädagogischen Abschlüssen der Sekundarstufe (Abschlüsse von berufsbildenden mittleren und höheren Schulen) ist der Frauenanteil mit 88% am höchsten. Fast 30% des weiblichen Erwachsenenbildungs-/Weiterbildungspersonals mit formalen pädagogischen Qualifikationen verfügt über einen derartigen Abschluss. Differenziert man weiter nach mittleren und höheren Abschlüssen so zeigt sich ein markanter Überhang der Frauen bei mittleren Abschlüssen (insgesamt 663 weibliche Erwachsenenbildnerinnen bzw. 20% der Grundgesamtheit, der Frauenanteil auf diesem Niveau beträgt 98%). Männer verfügen hingegen eher über Abschlüsse auf Maturaniveau (Anteil von 12,6% an allen männlichen Erwerbstätigen in der Berufsgruppe ÖBS 836 mit pädagogischem Abschluss) (siehe Tab. 10 im Anhang).

Der Großteil (mehr als 80%) der „LehrerInnen anderer Art“ mit universitären pädagogischen Abschlüssen hat ein Lehramtsstudium absolviert, fast ein Fünftel der Frauen (19,3%) bzw. 13% der Männer bringt bzw. bringen aber auch einen allgemeinen Abschluss in Pädagogik mit. In absoluten Zahlen handelt es sich dabei allerdings um nicht einmal 300 Personen (siehe Tab. 11 im Anhang).

Unter den LehramtsabsolventInnen stellen Personen mit einer pädagogischen Ausbildung in künstlerischen Fächern (einschließlich Leibeserziehung und Musikpädagogik) mit etwa einem Drittel den größten Anteil, unter den Männern beträgt der Anteil sogar 43%, bei den Frauen 31%. Mehr als ein Fünftel hat einen Lehramtsabschluss im Bereich der Sprachen, hier ist der Anteil der Frauen (22% der universitären Abschlüsse) deutlich höher als bei den Männern (ein Zehntel der universitären Abschlüsse). Eine gewisse Bedeutung haben auch naturwissenschaftliche/technische Lehramtsabschlüsse (12% der universitären pädagogischen Abschlüsse) sowie geistes-, sozial- und wirtschaftswissenschaftliche (11% der universitären pädagogischen Abschlüsse).

Auch bei der Auswertung der pädagogischen Abschlüsse konnten wieder nur formale Abschlüsse berücksichtigt werden, über Art und Ausmaß der pädagogischen Aus- und Weiterbildung im Rahmen der beruflichen Weiterbildung (z. B. des Besuchs einschlägiger Seminare, der Absolvierung von Train-the-trainer-Ausbildungen, von Hochschullehrgängen) können keine Angaben gemacht werden. Es ist also davon auszugehen, dass die angeführte Datenbasis die tatsächlichen pädagogischen Qualifikationen der Zielgruppe unterschätzt.

Schlussfolgerungen und weiterführende Fragestellungen

Ein erstes Fazit

Ein grundsätzliches Manko aller hier vorgestellten Datenkörper und Klassifikationen ist, dass sie die Situation in der Weiterbildung/Erwachsenenbildung nur annäherungsweise wiedergeben. Welche Daten und Auswertungssystematiken auch verwendet werden, es gibt immer Lücken, Unschärfen und Überschneidungen mit anderen Branchen und Berufen. Die Auswertung vorhandener Daten kann daher – in Abwesenheit besser geeigneter Statistiken – bestenfalls behelfsmäßig Anhaltspunkte und Näherungswerte zur Beschreibung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung geben. Besonders kritisch zu sehen ist die Ausklammerung von nebenberuflich in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung Lehrenden in allen zentral erhobenen statistischen Daten. Nur anbieterInnenseitige Statistiken könnten hier Abhilfe schaffen. Um Aussagen zum Sektor als Ganzen treffen zu können, müssten diese Statistiken allerdings verschnitten und um Mehrfachnennungen bereinigt werden. Weiters fehlen Daten zu den informal oder informell erworbenen Qualifikationen der Beschäftigten. Auch die Erhebung dieser Daten wäre ein umfangreiches und ambitioniertes Vorhaben.

Abgesehen von der unzureichenden Datenlage sind weitergehende Überlegungen zur Definition des Sektors eine grundlegende Voraussetzung für seine statistische Erfassung. Insbesondere müssten Wege gefunden werden, um das Dilemma zwischen einer individuellen, auf die berufliche Tätigkeit abzielenden Abgrenzung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung und dem institutionellen Zugang aufzulösen: Definiert man ErwachsenenbildnerInnen als Personen, die in einschlägigen Einrichtungen tätig sind, so schließt man damit die Gruppe der erwachsenenbildnerisch/weiterbildnerisch Tätigen in anderen Branchen aus und wird damit der Realität des Sektors nicht gerecht. Geht man rein von der beruflichen Zugehörigkeit aus, verschwimmt der Begriff Erwachsenenbildung so stark, dass von einem eigenen institutionell abgrenzbaren Sektor nur noch eingeschränkt die Rede sein kann. Diese nur schwer zur Deckung bringenden Ansätze – Erwachsenenbildung als Branche versus Erwachsenenbildung als Beruf – müssten synthetisiert werden, um eine die Realität im Sektor widerspiegelnde Erhebungssystematik zu schaffen.

Desiderata

Soll es eine valide Datenbasis zur Beschreibung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung geben, müssten also auf jeden Fall zusätzliche Daten erhoben werden, vor allem zu Bereichen, die bislang in den Statistiken nicht berücksichtigt wurden, wie der hohe Anteil der nebenberuflichen Tätigkeit oder auch die non-formal oder informell erworbenen Qualifikationen der Berufstätigen im Sektor. Eine Verbesserung der Datenlage ließe sich prinzipiell auch durch Sonderauswertungen und Reklassifizierungen bestehender Daten herbeiführen:

So könnten z. B. sowohl die Auswertungen nach Wirtschaftszweigen als auch nach Berufen unter dem Gesichtspunkt der Passgenauigkeit für die Darstellung der Erwachsenenbildung/-Weiterbildung vorgenommen werden. Dabei müssten bestehende Klassifikationen aufgelöst und neu gefasst werden. Dieses Unterfangen wird durch die aktuellen, „neuen" Klassifikationen – Ö-ISCO als Ablöse für die Österreichische Berufssystematik bzw. die ÖNACE 2008 zur Klassifizierung der Wirtschaftstätigkeiten – meines Erachtens nicht erleichtert.

Voraussetzung für Sonderauswertungen sind zudem Erhebungsdaten, die eine derart detaillierte Analyse zulassen, d. h. vor allem Daten aus Vollerhebungen wie der Arbeitsstättenzählung oder der Volkszählung. Da die Volkszählung von 2001 die letzte Erhebung dieser Art war, wird jedoch die für die Auswertungen in diesem Artikel vorrangig verwendete Datenbasis in Zukunft nicht mehr zur Verfügung stehen. Die Arbeitsstättenzählung hingegen bedürfte, um relevantes Datenmaterial zur Beantwortung der vorliegenden Fragestellungen zu bieten, einer starken Ausweitung, insbesondere müssten umfassende Informationen zu den Beschäftigten erhoben werden. Auch wäre damit nur der institutionelle, branchenmäßige Zugang zur Definition der Erwachsenenbildung/Weiterbildung abgedeckt.

Will man Genaueres zur Situation in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung und der in ihr Beschäftigten wissen, wird man also in Zukunft nicht um spezielle Erhebungen für eine maßgeschneiderte Weiterbildungsstatistik herumkommen. Vorbedingung dafür ist eine Definition der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, die der Komplexität des Sektors gerecht wird.

Literatur

Weiterführende Literatur

Bergmann, Nadja et al. (2004): Berufsorientierung und Berufseinstieg von Mädchen in einen geteilten Arbeitsmarkt. Wien (= AMS report 38).

Kreimer, Margareta (1999): Arbeitsteilung als Diskriminierungsmechanismus: Theorie und Empirie geschlechtsspezifischer Arbeitsmarktsegregation. Frankfurt am Main (= Europäische Hochschulschriften R 5/2430).

Markowitsch, Jörg/Hefler, Günter (2003): Weiterbildung in Österreich im europäischen Vergleich. Ergebnisse und Analysen der Europäischen Erhebung zur betrieblichen Weiterbildung (CVTS II). Materialien zur Erwachsenenbildung 1/2003. Wien.

Österreichisches Statistisches Zentralamt (Hrsg.) (1995): Systematik der Wirtschaftstätigkeiten – ÖNACE 1995, Band 1. Wien.

Statistik Austria (o. J.): Volkszählung 2001 (Daten zu Merkmalen der Erwerbstätigkeit übermittelt im April 2004).

Statistik Austria (Hrsg.) (2004a): Lebenslanges Lernen. Ergebnisse des Mikrozensus Juni 2003. Wien.

Statistik Austria (Hrsg.) (2004b): Arbeitstättenzählung 2001, Hauptergebnisse Österreich. Wien.

Schlögl, Peter/Gutknecht-Gmeiner, Maria (2006): Machbarkeitsstudie zu einem modularen Qualifizierungs- und Akkreditierungssystem „Weiterbildungsakademie“ für lehrende und pädagogisch-planende Personen in der Erwachsenenbildung, BildungsberaterInnen und BibliothekarInnen (unveröffentlichter Endbericht im Auftrag des Verbands Österreichischer Volkshochschulen). Wien.

Weiterführende Links

Ö-ISCO 88 – Berufssystematik in Österreich: Einführung, Struktur, Erläuterungen auf:
http://www.statistik.at/KDBWeb/kdb_DownloadsAnzeigen.do?KDBtoken=ignore&&AUFRUF=klass&&KLASSID=10508&&KLASSNAME=%C3%96-ISCO

ÖNACE 2008 – Struktur auf: http://www.statistik.at/KDBWeb//pages/Kdb_versionDetail.jsp?#3593823

Foto: K. K.

Mag.ª Dr.in Maria Gutknecht-Gmeiner

Nach einem Lehramtsstudium in Geschichte und Latein sowie Studien- bzw. Forschungsaufenthalten (Women's Studies, Geschichte der sozialen Bewegungen) in den USA war Maria Gutknecht-Gmeiner von 1993 bis 1995 als Studienberaterin für die Fulbright Kommission tätig, von 1995 bis 1997 als wissenschaftliche Mitarbeiterin und EU-Expertin am Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft und von 1998 bis 2000 als Projektmanagerin für EU-Bildungsprojekte am bfi Österreich. Seit 2002 ist Maria Gutknecht-Gmeiner als Wissenschafterin am Österreichischen Institut für Berufsbildungsforschung beschäftigt, seit 2005 auch in der Funktion der stellvertretenden Geschäftsführerin. Thematische Schwerpunkte ihrer wissenschaftlichen Tätigkeit sind: die Evaluationsforschung (vor allem Projekt- und Programmevaluierungen), Qualitätssicherung im Bildungsbereich, Erwachsenenbildung/-Weiterbildung, Arbeitsmarkt und Bildung (insbesondere Qualifikation und Erwerbstätigkeit von Frauen), Gender Mainstreaming sowie internationale Kooperationen.

E-Mail: m.gutknecht-gmeiner(at)oeibf.at
Internet: http://www.oeibf.at
Telefon: +43 (0)1 310 33334-0

Anhang

Tab. 9: Stellung im Beruf der Erwerbstätigen der ÖBS Berufsgruppe 836 „LehrerInnen anderer Art“

ÖBS Berufsgruppe 836 Stellung im Beruf		Geschlecht		Gesamt
		weiblich	männlich	
SelbständigeR	Anzahl	658	708	1.366
	Geschlechterverteilung in %	48	52	100
	Anteil an Erwerbstätigen der Berufsgruppe in %	6,3	9,0	7,4
WerkvertragnehmerIn	Anzahl	1.389	706	2.095
	Geschlechterverteilung in %	66	34	100
	Anteil an Erwerbstätigen der Berufsgruppe in %	13,3	8,9	11,4
MithelfendeR Familienangehörige	Anzahl	27	23	50
	Geschlechterverteilung in %	54	46	100
	Anteil an Erwerbstätigen der Berufsgruppe in %	0,3	0,3	0,3
Angestellte, Vertragsbedienstete im öffentlichen Dienst	Anzahl	6.515	5.194	11.709
	Geschlechterverteilung in %	56	44	100
	Anteil an Erwerbstätigen der Berufsgruppe in %	62,3	65,7	63,8
BeamteR	Anzahl	1.697	971	2.668
	Geschlechterverteilung in %	64	36	100
	Anteil an Erwerbstätigen der Berufsgruppe in %	16,2	12,3	14,5
FacharbeiterIn	Anzahl	66	170	236
	Geschlechterverteilung in %	28	72	100
	Anteil an Erwerbstätigen der Berufsgruppe in %	0,6	2,2	1,3
AngelernteR ArbeiterIn	Anzahl	40	48	88
	Geschlechterverteilung in %	45	55	100
	Anteil an Erwerbstätigen der Berufsgruppe	0,4	0,6	0,5
HilfsarbeiterIn	Anzahl	40	38	78
	Geschlechterverteilung in %	51	49	100
	Anteil an Erwerbstätigen der Berufsgruppe in %	0,4	0,5	0,4
Lehrling	Anzahl	24	42	66
	Geschlechterverteilung in %	36	64	100
	Anteil an Erwerbstätigen der Berufsgruppe in %	0,2	0,5	0,4
Berufsgruppe 836 insgesamt	Anzahl	10.456	7.900	18.356
	Geschlechterverteilung in %	57	43	100
	Anteil an Erwerbstätigen der Berufsgruppe in %	100,0	100,0	100,0

Quelle: Statistik Austria, Volkszählung 2001; eigene Berechnungen

Tab. 10: Niveau der pädagogischen Bildungsabschlüsse in der Berufsgruppe „LehrerInnen anderer Art“ (ÖBS Berufsgruppe 836) mit formaler pädagogischer Qualifikation

ÖBS Berufsgruppe 836 mit formaler pädagogischer Qualifikation Niveau der Pädagogikabschlüsse		Geschlecht		Gesamt
		weiblich	männlich	
Universitäre pädagogische Abschlüsse	Anzahl	1.126	446	1.572
	Geschlechterverteilung in %	72	28	100
	Anteil an Erwerbstätigen mit Pädagogikabschluss %	34,2	49,4	37,4
Pädagogische Akademien	Anzahl	1.162	303	1.465
	Geschlechterverteilung in %	79	21	100
	Anteil an Erwerbstätigen mit Pädagogikabschluss %	35,3	33,6	34,9
Kollegs mit pädagogischen Abschlüssen	Anzahl	81	23	104
	Geschlechterverteilung in %	78	22	100
	Anteil an Erwerbstätigen mit Pädagogikabschluss %	2,5	2,5	2,5
Pädagogische Abschlüsse der Sekundarstufe	Anzahl	927	131	1.058
	Geschlechterverteilung in %	88	12	100
	Anteil an Erwerbstätigen mit Pädagogikabschluss %	28,1	14,5	25,2
Erwerbstätige der Berufsgruppe 836 mit Pädagogikabschluss insgesamt	Anzahl	3.296	903	4.199
	Geschlechterverteilung in %	78	22	100
	Anteil an Erwerbstätigen mit Pädagogikabschluss %	100	100	100

Quelle: Statistik Austria Volkszählung 2001; eigene Berechnungen

Tab. 11: Art der universitären pädagogischen Bildungsabschlüsse in der Berufsgruppe „LehrerInnen anderer Art" (ÖBS Berufsgruppe 836) mit formaler pädagogischer Qualifikation

ÖBS Berufsgruppe 836 mit formaler pädagogischer Qualifikation Art der universitären pädagogischen Abschlüsse		Geschlecht		Gesamt
		weiblich	männlich	
Pädagogik allgemein	Anzahl	217	58	275
	Geschlechterverteilung in %	79	21	100
	Anteil an Erwerbstätigen mit Pädagogikabschluss %	6,6	6,4	6,5
Lehramt o.n.B.	Anzahl	45	20	65
	Geschlechterverteilung in %	69	31	100
	Anteil an Erwerbstätigen mit Pädagogikabschluss %	1,4	2,2	1,5
Religionspädagogik	Anzahl	26	18	44
	Geschlechterverteilung in %	59	41	100
	Anteil an Erwerbstätigen mit Pädagogikabschluss %	0,8	2,0	1,0
Lehramt in geistes-, sozial- und wirtschafts-wissenschaftlichen Fächern	Anzahl	118	52	170
	Geschlechterverteilung in %	69	31	100
	Anteil an Erwerbstätigen mit Pädagogikabschluss %	3,6	5,8	4,0
Lehramt Sprachen	Anzahl	247	45	292
	Geschlechterverteilung in %	85	15	100
	Anteil an Erwerbstätigen mit Pädagogikabschluss %	7,5	5,0	7,0
Lehramt in technisch/naturwissen-schaftlichen Fächern	Anzahl	127	62	189
	Geschlechterverteilung in %	67	33	100
	Anteil an Erwerbstätigen mit Pädagogikabschluss %	3,9	6,9	4,5
Lehramt in künstlerischen Fächern (einschließlich Leibeserziehung und Musikpädagogik)	Anzahl	346	191	537
	Geschlechterverteilung in %	64	36	100
	Anteil an Erwerbstätigen mit Pädagogikabschluss %	10,5	21,2	12,8
Universitäre pädagogische Abschlüsse insgesamt	Anzahl	1.126	446	1.572
	Geschlechterverteilung in %	72	28	100
	Anteil an Erwerbstätigen mit Pädagogikabschluss %	34,2	49,4	37,4

Quelle: Statistik Austria Volkszählung 2001; eigene Berechnungen

Leitung im Wandel: veränderte Qualifikations- und Kompetenzanforderungen an das Leitungspersonal von Weiterbildungseinrichtungen

von Timm C. Feld, Universität Marburg

Timm C. Feld (2008): Leitung im Wandel: veränderte Qualifikations- und Kompetenzanforderungen an das Leitungspersonal von Weiterbildungseinrichtungen. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs 4/2008. Online im Internet: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-4/meb08-4.pdf. ISSN 1993-6818. Erscheinungsort: Wien. 31.576 Zeichen. Veröffentlicht Juni 2008.

Schlagworte: Leitung, Weiterbildungsorganisation, organisationaler Veränderungsdruck, Organisationspädagogik, Lernende Organisation

Abstract

Der Beitrag greift die seit einigen Jahren theorie- und praxisrelevante Diskussion um den auf viele Weiterbildungseinrichtungen einwirkenden Veränderungsdruck auf. Er verdeutlicht mit Blick auf die Einrichtungsleitungen, dass die organisationalen Veränderungsnotwendigkeiten neue Qualifikations- und Kompetenzanforderungen hervorrufen. Neben den „klassischen" erwachsenenpädagogisch-didaktischen sowie den in den letzten fünfzehn bis zwanzig Jahren hinzugekommenen betriebswirtschaftlichen Kompetenzanforderungen erweitert sich das Anforderungsprofil gegenwärtig um die Komponente einer internen Organisationspädagogik. D. h. das Herausbilden und Sicherstellen der organisationalen Lern- und Entwicklungsfähigkeit der eigenen Einrichtung gewinnt unter Berücksichtigung sich wandelnder Umwelten enorm an Bedeutung und avanciert so zu einer zentralen Leitungsaufgabe.

Leitung im Wandel: veränderte Qualifikations- und Kompetenzanforderungen an das Leitungspersonal von Weiterbildungseinrichtungen

von Timm C. Feld, Universität Marburg

Einleitung

Ergebnisse (erwachsenen-)pädagogischer Organisationsforschung gaben in den letzten Jahren immer wieder Hinweise auf einen Zusammenhang zwischen sich wandelnden Institutional- und Organisationsformen in der Erwachsenenbildung und den Anforderungen an professionelles Handeln des fest angestellten sowie des frei-, nebenberuflichen und ehrenamtlichen Personals. Ein Teilergebnis einer in Deutschland durchgeführten qualitativ-empirischen Studie, bei der u. a. Leitungspersonen zum organisationalen Lernen von Weiterbildungseinrichtungen und zu den eigenen Kompetenzanforderungen befragt wurden (siehe Feld 2007), zeigt nun deutlich, dass insbesondere das Anforderungsprofil der Einrichtungsleitungen durch den organisationalen Wandel beeinflusst und ergänzt wird. Es verändern sich nicht nur zentrale Arbeitsinhalte, sondern auch die damit verknüpften Qualifikations- und Kompetenzanforderungen.

Der Beitrag widmet sich zentral der Beschreibung des erweiterten Anforderungsprofils an das Leitungspersonal von Weiterbildungseinrichtungen.[1] Die Aussagen stützen sich auf verschiedene Bezüge: Zunächst wird der organisationale Veränderungsdruck in seinen Ursachen und Auswirkungen auf Grundlage aktueller Entwicklungstrends erläutert. Darauf aufbauend werden daraus resultierende Herausforderungen für das Leitungspersonal von Weiterbildungseinrichtungen abgeleitet und mit dem aktuellen Diskussionsstand verknüpft. Anschließend wird das erweiterte Anforderungsprofil mit seinen entsprechend neuen Qualifikations- und Kompetenzanforderungen auf Grundlage der qualitativ-empirischen Studie (siehe Feld 2007) ausdifferenziert.

Organisationaler Veränderungsdruck von Weiterbildungsorganisationen

Abhängig vom gewählten Blickwinkel lässt sich die Einschätzung der gegenwärtigen Situation der Organisationen in der Weiterbildung (die Begriffe „Weiterbildung“ und „Erwachsenenbildung“ werden synonym verwendet) unterschiedlich bewerten.

[1] Siehe dazu den Beitrag von Wilhelm Filla in dieser Ausgabe des MAGAZIN erwachsenenbildung.at auf: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-4/meb08-4_12_filla.pdf

Exemplarisch wird von einem „dramatischen Veränderungsdruck“ (Meisel 2006a, S. 129) gesprochen, der auf viele – insbesondere öffentlich geförderte – Einrichtungen einwirkt und so die gegenwärtige Situation kennzeichnet. Eine andere Sichtweise betont, dass sich Weiterbildung im Allgemeinen und Weiterbildungsorganisationen im Speziellen immer schon im Wandel befanden und sich auf „Brüche“ und „Wenden“ einstellen mussten (vgl. Wittpoth 2006, S. 23ff.). Auffällig ist allerdings, dass die Diskussion um Organisationsveränderungen bzw. um den Organisationswandel von Bildungseinrichtungen in den letzten Jahren zu einem „brennenden Thema“ geworden ist (vgl. Küchler 2007, S. 5) und dass es derzeit noch kaum eine Weiterbildungseinrichtung gibt, die sich *„sowohl aus inhaltlichen wie auch aus materiellen Gründen nicht im Prozess einer grundlegenden Organisationsveränderung befindet“* (Meisel 2006b, S. 200). Organisationswandel spielt somit im „Alltag“ der in den Einrichtungen arbeitenden Menschen eine bedeutende Rolle. Die organisationalen Veränderungen betreffen z. B. die Änderung von Betriebsgrößen, die Rechtsform, die Binnendifferenzierung in Aufgabenbereiche oder einen verstärkten Zwang zur Ressourcenkontrolle (vgl. Schäffter 2003, S. 59f.). Hinzu kommen unterschiedliche Formen von Einrichtungsfusionen, pädagogische Neupositionierungen oder Netzwerkbildungen (siehe Küchler 2007). Wie die folgende exemplarische Auflistung verdeutlicht, setzen sich die Ursachen für die Veränderungen aus äußerst unterschiedlichen ökonomischen, politischen, rechtlichen und sozialen Faktoren zusammen:

- Die demografische Entwicklung zeichnet aufgrund sinkender Geburtenraten sowie einer gestiegenen Lebenserwartung das Bild einer „alternden Gesellschaft“ (siehe Statistisches Bundesamt 2006). Dies wirkt sich zunehmend auf das TeilnehmerInnenfeld und die Themen der Erwachsenenbildung, aber auch – aufgrund einer sich verändernden Personalstruktur – auf die Einrichtungen der Weiterbildung selbst aus (siehe Dokumentation KAW 2006).

- Die Forcierung des lebenslangen Lernens (LLL) erfordert von allen WeiterbildungsakteurInnen noch erhebliche Anstrengungen. Zudem spiegelt sich in dem Ansatz des LLL auch ein erwachsenenpädagogisch-praktischer Paradigmenwechsel wider. Das erwachsenenpädagogische Personal und die Weiterbildungsorganisationen sind hier u. a. gefordert, Lernangebote und Lernarrangements aus der Perspektive des/der Lernenden zu denken (Nuissl 1999 in Meisel 2006b, S. 132).

- Für Arbeitswelt und Erwerbstätigkeit lassen sich die Trends Informatisierung, Individualisierung und Internationalisierung ausmachen (siehe Dostal 2004). Die veränderten Realitäten der Arbeitswelt betreffen zunehmend die Gestaltung von Weiterbildung. Die Einrichtungen sind in diesem Kontext gefordert, neue Lehr-/Lernarrangements zu entwickeln.

- Einrichtungen der Weiterbildung arbeiten unter steigenden Konkurrenzbedingungen auf einem „umkämpften Weiterbildungsmarkt". Die Einrichtungen müssen sich, um konkurrenzfähig zu bleiben, profilieren und systematisches Qualitätsmanagement einführen (siehe Hartz/Meisel 2006).

- Die fortschreitende Globalisierung führt zu einer steigenden Bedeutung von Lernen und Bildung (vgl. Dollhausen 2004, S. 7f.). So besteht z. B. der Wert der Erstausbildung oft nur noch in einer Basisqualifikation. Fast jeder Arbeitnehmer/jede Arbeitnehmerin muss sich darüber hinaus (stetig) weiterbilden, um auf einem internationalisierten Arbeitsmarkt konkurrenzfähig zu bleiben. Die Globalisierung schreibt die Themen, wie z. B. Sprach- oder Medienkenntnisse, vor. Aufgrund dieses Bedeutungszuwachses müssen Weiterbildungseinrichtungen aufkommende Bildungsbedarfe frühzeitig identifizieren und passgenaue Lehr-/Lernkonzepte entwickeln.

Neben diesen externen Veränderungsfaktoren lassen sich exemplarisch weitere spezifische interne Problemfelder benennen (vgl. Kil 2003, S. 70f.), die einen organisationalen Veränderungsdruck erzeugen bzw. forcieren. So lässt sich in einigen Einrichtungen eine Kombination von externen Übersteuerungsformen (Beiräte, Vorstände, Kuratorien) bei gleichzeitiger interner Untersteuerung (fehlendes Leitbild, nicht vorhandene Entscheidungsstrukturen, unklare Erfolgskriterien, nicht geklärte Zuständigkeiten) feststellen. Darüber hinaus besteht häufig zwischen den „Verwaltenden" und den „PädagogInnen" ein über viele Jahre hinweg tradierter habitueller Konflikt. Ähnlich empfinden KursleiterInnen, deren Lehrtätigkeit ihre Haupteinnahmequelle ist, ihren Arbeitsaufwand in Beziehung zum Ertrag und im Vergleich zur Tätigkeit der fest angestellten PädagogInnen als ungerechtfertigt und tragen diese ihre Unzufriedenheit in die Einrichtungen.

Herausforderungen für das Leitungspersonal: Entwicklung organisationalen Lernens

Für Weiterbildungseinrichtungen und ihr Leitungspersonal bedeuten diese häufig in Kombination auftretenden internen und externen Veränderungsfaktoren, dass die Organisationsstrukturen, Aufgabenverteilungen, Arbeitsprozesse, die im Personal gebundenen fachlichen Qualifikationen und sonstigen relevanten Wissensbestände und Kompetenzen sowie die (Organisations-)Kultur weiter entwickelt werden müssen, um die eigene Leistungs- und somit Zukunftsfähigkeit zu erhalten. Sind die Einrichtungen und ihr steuerungsrelevantes Personal nicht bereit (oder in der Lage), den Veränderungsdruck mit zum Teil erheblichen und dauerhaften organisationalen Veränderungsprozessen mitzugestalten, oder werden die Entwicklungen nur unzureichend durchgeführt, so sind Leistungs- und Qualitätseinschnitte die zu erwartenden Folgen. Zielprämisse für die

Einrichtungen sollte es daher sein, durch die Beschäftigung mit der Organisationsentwicklung dauerhaft organisationale Lernprozesse herauszubilden.

Organisationales Lernen entsteht in Weiterbildungseinrichtungen insbesondere dann, wenn es der Organisation kontinuierlich gelingt, die „mentalen Modelle" der Individuen sowie die Lernergebnisse und -erfahrungen der unterschiedlichen Ebenen – unter Einbezug relevanter Umwelteinflüsse – durch systemumfassende, kollektive Reflexionsprozesse dialogisch zu kommunizieren und aus den Resultaten dieser Reflexionsprozesse alternative (bzw. neue) Handlungsoptionen zu transformieren. Durch organisationales Lernen steigt dann wiederum das Problemlösungspotenzial, das die Weiterbildungseinrichtung in die Lage versetzt, die komplexen Faktoren und Auswirkungen des Veränderungsdrucks frühzeitig zu antizipieren, und in Form von spezifischen Organisationsveränderungen proaktiv zu agieren (und nicht bloß zu reagieren). Die Einrichtung entwickelt und verbessert somit ihre Selbststeuerungs- und strukturelle Selbsterneuerungsfähigkeit (vgl. Feld 2007, S. 254).

Der Leitungsperson einer Weiterbildungseinrichtung kommt beim Herausbilden organisationaler Lernprozesse eine entscheidende Rolle zu. Der Einrichtungsleitung zugerechnet werden folgend *„alle Entscheidungen und Maßnahmen der Unternehmensführung autorisierten Akteure, die:*

- *die Entwicklung und den Einsatz von Ressourcenpotenzialen (Ressourcenperspektive),*
- *die effizienzorientierte Gestaltung unternehmensinterner und unternehmensübergreifender institutioneller Strukturen (Institutionenperspektive) und*
- *die Beeinflussung der Wettbewerbsverhältnisse in einem Markt durch Auswahl geeigneter Produkt-Markt-Kombinationen und Wettbewerbsstrategien sowie der Anpassung des Unternehmens an die Gegebenheiten seiner Branche (Markt- bzw. Branchenperspektive) sowie*
- *die Abstimmung dieser drei Perspektiven zur Verbesserung der Zielerreichung des Unternehmens bezwecken"* (Burr et al. 2005, S. 1).

Anhand dieser Definition werden das umfassende Aufgabenspektrum und die herausgehobene Verantwortung der Leitungspersonen für die Gestaltung der Organisation und für die Einflussnahme auf die Organisationsmitglieder deutlich. Bezogen auf Weiterbildungseinrichtungen bedeutet dies, dass die Leitung auf einer übergeordneten Ebene die Verantwortung hat, das Herausbilden dauerhafter organisationaler Lernprozesse sicherzustellen. Allerdings haben sich – so wird aus der Professionalisierungsdiskussion deutlich – die Rahmenbedingungen für das Leitungshandeln in Weiterbildungs-

einrichtungen in den letzten Jahrzehnten stark verändert. Waren die ersten Leitungsgenerationen in vielen Fällen noch Knoten- und Kommunikationspunkte des kultur- und bildungspolitischen Handelns der Stadt und lag die zentrale Aufgabe in der Sicherung der pädagogischen Qualität des Angebots, so sehen sich die heutigen Leitungen mit einer Vielzahl moderner Managementquerschnittsthemen, die in die Organisation implementiert werden müssen, konfrontiert. Das veränderte Leitungshandeln zeigt sich u. a. an geringeren Freiräumen, veränderten Lernmilieus, größerem Zeitdruck, einem veränderten Leitungsverständnis sowie an steigenden Bildungs- und Integrationsaufgaben (vgl. Schöll 2005, S. 33ff.). Eine relativ aktuelle empirische Untersuchung zum Leitungshandeln in Weiterbildungseinrichtungen hat zudem ergeben, dass in klassischen öffentlichen Einrichtungen die Schwerpunkte der Anforderungen an die Leitung in der Sicherung der Binnenfunktionalität (organisationsstrukturelles Management), der Entwicklung eines Profils (Rahmenbedingungen für die Programmplanung) und in der Einbindung der Umwelt (überinstitutionelles Vernetzungsmanagement) liegen (siehe Robak 2004).

Fasst man die bisherigen Entwicklungstendenzen zusammen, so kann festgestellt werden, dass sich das Anforderungsprofil an eine Leitungsperson in einer Weiterbildungseinrichtung um drei übergreifende Kompetenzelemente erweitert hat. Neben den „klassischen" erwachsenenpädagogisch-didaktischen Kompetenzanforderungen kamen in den letzten fünfzehn bis zwanzig Jahren insbesondere betriebswirtschaftliche bzw. Management-Kompetenzanforderungen hinzu. Die Leitungen müssen in diesem Kontext in der Lage sein, die Einrichtungen nach betriebswirtschaftlichen Effizienzkriterien auszurichten und zu steuern. Die durch den Veränderungsdruck bedingte Notwendigkeit zur Herausbildung organisationaler Lernprozesse führt gegenwärtig allerdings dazu, dass sich das Anforderungsprofil um ein drittes und neues Element, um die organisationspädagogischen Kompetenzen, erweitert. Diese Erweiterung der Anforderungen an bzw. Herausforderungen für die Leitung einer Weiterbildungsorganisation lässt sich allerdings nicht nur durch den gegenwärtigen Diskurs erschließen, sondern wird auch durch Teilergebnisse einer aktuellen qualitativ-empirischen Untersuchung (siehe Feld 2007) über das organisationale Lernen von Weiterbildungseinrichtungen bestätigt.

In der Untersuchung sollte empirisch geklärt werden, durch welche konkrete Organisationsgestaltung öffentliche Weiterbildungseinrichtungen ihre organisationale Lernfähigkeit erhalten bzw. ausbauen können. Ziel der Arbeit war das Entwickeln eines auf die Organisation bezogenen Anforderungsprofils mit einer dezidierten Charakterisierung der

Anforderungsdimensionen und -merkmale.[2] Um dieses Ziel zu erreichen, wurde ein methodischer Dreischritt vollzogen. Zunächst wurden durch Darstellen zentraler Aussagen ausgewählter theoretischer Ansätze organisationalen Lernens erste Hinweise auf ansatzübergreifende Anforderungen und Merkmale lernender Organisationen generiert. Anschließend wurde mit Hilfe 24 qualitativer ExpertInneninterviews sowohl eine innerorganisationale als auch eine außerorganisationale Perspektive erschlossen, um daraus das idealtypische Anforderungsprofil einer lernenden Weiterbildungsorganisation abzuleiten. Die Rekonstruktion eines organisationalen Innenblicks auf eine lernende Weiterbildungsorganisation erfolgte dabei durch Interviews mit Leitungen öffentlicher Weiterbildungseinrichtungen, die Rekonstruktion eines organisationalen Außenblicks durch Interviews mit WissenschafterInnen und BeraterInnen, die sich einschlägig mit Themen des Organisationswandels in der Weiterbildung beschäftigen. In allen Interviews wurden sowohl die Rolle der Leitung im Kontext einer lernenden Organisation als auch die zur Förderung organisationaler Lernprozesse benötigten Qualifikationen und Kompetenzen angesprochen. Auf der Grundlage von Teilergebnissen dieser Untersuchung sollen folgend die erweiterten Qualifikations- und Kompetenzansprüche an das Leitungspersonal von Weiterbildungseinrichtungen ausdifferenziert werden.

Das neue Element des Anforderungsprofils: organisationspädagogische Kompetenzen[3]

Aus Perspektive des dritten Anforderungselements, der organisationspädagogischen Kompetenzanforderungen, lässt sich das Begünstigen und Sicherstellen iterativer organisationaler Lernprozesse als eine zentrale Leitungsaufgabe formulieren, die sich zusammensetzt aus gezielter Förderung von Lernprozessen der einzelnen Organisationsmitglieder (insbesondere der Selbsterschließungs- und Selbstorganisationskompetenzen) sowie der Gestaltung der Einrichtung als ein lernendes System, das für das Lernen der Individuen anschlussfähig ist. Die Leitung schafft es, einen „Sinn" für die Arbeit und für notwendige Veränderungsprozesse zu erzeugen sowie Strukturvoraussetzungen zu bilden, die Autonomie, Partizipation und die Reflexion der Organisationsmitglieder zulassen. Die Leitung trennt sich dabei von einem mechanistischen Weltbild und orientiert sich bei ihren Entscheidungen an systemischen Erkenntnissen, insbesondere an einem ganzheitlich vernetzten Denken und Handeln. D. h. alle relevanten Variablen der Individuen, Organisation, Umwelt und Zeit werden in ihren Wechselwirkungen und Systemzusammenhängen betrachtet. Dies beinhaltet auch das Wissen, dass unter einer systemtheoretischen

[2] Zu den Organisationsdimensionen: Organisationsführung, -strategie, -kultur, -struktur, Umgang mit Wissen, Kernkompetenzen sowie Umweltbeziehungen konnten idealtypische Anforderungsmerkmale benannt werden.
[3] Vgl. zu den Aussagen dieses Kapitels auch die Ergebnisse der Untersuchung zur Anforderungsdimension „Organisationsführung" (vgl. Feld 2007, S. 257ff.). Zur besseren Verständlichkeit wurden vorliegend die Ergebnisse vereinzelt durch aktuelle Belege ergänzt.

Betrachtungsweise die planmäßige Steuerbarkeit der Organisation begrenzt ist, d. h. Veränderungen in der Organisationsgestaltung vielfach selbstverstärkende Dynamiken bergen, deren Verlauf und Ausgang oft unkalkulierbar sind. Um negativ verlaufende Dynamiken zu verringern, ist eine stetige Selbstreflexion der Leitung, bezogen auf das eigene (Veränderungs-)Handeln, notwendig. Somit besteht vor dem Hintergrund der begrenzten planbaren Steuerung der Organisation eine zentrale Aufgabe der Leitung in *„der Vermittlung von Entwicklungsimpulsen, in der Auswertung und prozesshaften Begleitung der Verarbeitung dieser Impulse sowie in der prozesshaften Modifikation von Impulsen“* (Merchel 2004, S. 26). Konkret können dazu aus den Untersuchungsergebnissen folgende organisationspädagogischen Kompetenzanforderungen an Leitungspersonen von Weiterbildungseinrichtungen benannt werden:

Die Gewährleistung und die Förderung individueller und organisationaler Lernprozesse wirken handlungsleitend

Das „Arrangieren“ individueller und organisationaler Lernprozesse ist für die Leitungen von großer Bedeutung und beeinflusst maßgeblich die Entscheidungen bei Gestaltung der Weiterbildungseinrichtung. Die Organisationsbereiche werden so entwickelt, dass sich individuelle und kollektive Lernprozesse bei den MitarbeiterInnen optimal entwickeln können, dass Motivation erzeugt wird und Reflexionsprozesse entstehen. Dazu bedarf es allerdings einer lernförderlichen Grundhaltung der Leitung, die den Stellenwert des individuellen und organisationalen Lernens für die Leistungs- und Überlebensfähigkeit der Einrichtung betont und als Grundlage für das Leitungshandeln heranzieht. Die Leitung betrachtet vor diesem Hintergrund organisatorische Veränderungen nicht mehr als eine Ausnahme oder einen Sonderfall, sondern als den Normalfall. Um die individuellen und organisationalen Lernprozesse optimal fördern zu können, benötigt die Leitung insbesondere theoretisch und praktisch fundierte Qualifikationen in der Organisationsentwicklung.

Die Leitung in der Rolle des Vorbilds

Die Leitung selbst besitzt eine hohe Lernbereitschaft und Leistungsmotivation, ist zukunftsorientiert und zeigt großes Interesse, beschlossene Strategien und Visionen zu realisieren. Durch die Vorbildfunktion ermöglicht die Leitung den Organisationsmitgliedern ein „Lernen am Modell“, das insbesondere bei der Entwicklung der Organisationskultur von Bedeutung ist. Durch die vorgelebte Lernorientierung eröffnet die Leitung den Organisationsmitgliedern zudem eine „psychologische Identifizierung“, die es erleichtert, neue Handlungs- und Denkmuster zu erlernen.

Die Leitung in der Rolle des „Lerncoach"

Neben der Funktion eines Vorbilds, die relativ losgelöst vom direkten Kontakt zu den MitarbeiterInnen besteht und mehr die Voraussetzung der Eigenmotivation als Persönlichkeitskompetenz fokussiert, kommt der Leitungsperson auch die Rolle des „Lerncoach" zu. In direkten kommunikativen Kontakten werden die Leistungs- und Lernfähigkeit der MitarbeiterInnen „gecoacht". Eng verknüpft mit der Personalentwicklung der Einrichtung lässt sich das Lerncoaching in einer lernenden Weiterbildungsorganisation so verorten, dass es darauf abzielt, *„dem Lernenden das eigene Lernen zu erleichtern oder zu ermöglichen, die Lernergebnisse zu verbessern, die eigene Lernkompetenz zu fördern und Lernerfolg zu sichern"* (Negri 2006, S. 193).

Da die Funktion des Lerncoach relativ viel Zeit- und Arbeitsressourcen beansprucht und es selbst für kleinere Weiterbildungseinrichtungen fast unmöglich ist, Lerncoaching organisationsumfassend zu integrieren, kann Lerncoaching nicht alleinig Aufgabe der Leitung sein, sondern sollte kaskadenartig in der Einrichtung etabliert sein. D. h. im Idealmodell coacht – mit je unterschiedlicher Schwerpunktsetzung und Ausgestaltung – die Einrichtungsleitung die mittlere Leitungsebene, diese – falls vorhanden – die Fachbereichs- bzw. Geschäftsfeldleitungen, diese wiederum die entsprechenden pädagogischen und administrativen Mitarbeitenden. Die Kursleitenden werden von den pädagogischen MitarbeiterInnen gecoacht und die Teilnehmenden von den Kursleitenden. Ein solches internes Coaching fokussiert primär die Lernunterstützung bzw. Lernberatung. Dazu sind allerdings umfangreiche Coachingqualifikationen in Form von Zusatzausbildungen für die entsprechenden Personen unabdingbare Voraussetzung.

Die Leitung verbindet verschiedene Führungsstile

Als Führungsstil wird die typische Art und Weise des Umgangs der Führungsperson/en mit einzelnen unterstellten MitarbeiterInnen oder Gruppen bezeichnet (vgl. Berthel/Becker 2003, S. 65). Für das Herausbilden organisationaler Lernprozesse ist je nach Situation ein „autoritärer" oder auch ein kooperativer, auf Demokratie beruhender Führungsstil sinnvoll. Bei dem auf Demokratie und Kooperation aufbauenden Führungsstil ermöglicht die Leitung den MitarbeiterInnen die Teilnahme an den Problemlösungs- und Entscheidungsprozessen und ist bemüht, bei eigenen Entscheidungen die Interessen der MitarbeiterInnen zu berücksichtigen. Allerdings können zu viel Diskussion und Partizipation die Entscheidungsfindung verwässern, oft kann sich keine Lösung durchsetzen, sodass Situationen entstehen können, in denen die Leitung Entscheidungen festlegen oder Richtungen vorgeben, insgesamt also einen eher autoritär geprägten Führungsstil anwenden muss. Die Leitung einer Einrichtung sollte daher situationsbedingt entscheiden können, welcher Führungsstil am effektivsten erscheint. Damit diese Entscheidungen nicht einen willkürlichen

Charakter bekommen, ist es grundsätzlich immer wichtig, dass die getroffenen Entscheidungen klar, begründet und transparent ausfallen.

Die Leitung reduziert Ängste und erzeugt Sicherheiten

Organisationales Lernen ist unweigerlich immer auch mit Veränderungen der aktuellen Situation und somit auch mit Unsicherheiten und Ängsten verbunden. Die Leitung muss selbst eine gewisse Gelassenheit und Selbstsicherheit gegenüber Unsicherheiten und Mehrdeutigkeiten aufbringen und darf nicht in Veränderungssituationen etwa in einen wilden Aktionismus verfallen. Zudem stellt sich der Leitung die Anforderung, bei ihren MitarbeiterInnen keine unnötigen Ängste auszulösen, sondern im Gegenteil Sicherheiten zu erzeugen, um optimale Lernprozesse zu gewährleisten. Ideal ist dabei ein Klima der Ermutigung und Unterstützung, indem z. B. auch begangene Fehler und Irrtümer nicht sanktioniert, sondern als Chance betrachtet werden. Um ein solches Klima zu erzeugen, muss die Leitung ihre Entscheidungsprozesse transparent machen, Zukunftsperspektiven anbieten und ein hohes Maß an Autonomie und Selbstverwirklichung ermöglichen.

Die Leitung findet die Balance zwischen Verändern und Bewahren

Zu schnelle, zu radikale oder zu umfassende Veränderungen können einzelne Organisationsmitglieder, aber auch das gesamte System überfordern. Die Leitung hat hier die Aufgabe, eine optimale Balance zwischen Verändern und Bewahren zu finden. Für die Veränderung muss die Leitung als ImpulsgeberIn agieren, Entwicklungsbedarfe erkennen und durch „Irritationen" erste Lern- und Veränderungsschritte anstoßen. In Bezug auf das Bewahren muss die Leitung Veränderungs- bzw. Erneuerungsprozesse „entschleunigen" und zwar dann, wenn die Gefahr besteht, dass sie in ihrer Dynamik zu Überforderungen führen. Dazu bedarf es seitens der Leitung eines gelassenen Umgangs mit Zeit, eines genauen Wissens um die Stärken und Schwächen der Einrichtung, der Zielvorstellungen sowie der relevanten Umwelten.

Die Leitung stellt sich kontinuierlichen (Selbst-)Reflexionsprozessen

Die herausgehobene Position der Leitung bei der Herausbildung organisationaler Lernprozesse und die damit in Verbindung stehende Vielzahl an Veränderungs- und Einflussmöglichkeiten führen dazu, dass ein elementarer Aspekt der Leitungsqualifikation in der Fähigkeit zur Selbstreflexion liegt. Die Leitung ist hier gefordert, kontinuierlich eigene Reflexionsprozesse über ihre Rolle im sozialen System, über die eigenen Denk- und Handlungsmuster sowie über das eigene Lernverhalten durchzuführen. Zudem stellt sich die Leitung auch der Reflexion anderer Personen (z. B. durch Rückmeldungen der Organisationsmitglieder zum Leitungshandeln oder der Reflexion durch externes Coaching).

Fazit

Aufgezeigt wurde, dass eine organisationale Veränderungsnotwendigkeit, die durch multikausale Faktoren ausgelöst wird und gegenwärtig auf viele Einrichtungen der Weiterbildung einwirkt, dazu beiträgt, dass sich das Anforderungsprofil einer Leitungsperson erweitert. Neben den übergeordneten erwachsenenpädagogisch-didaktischen und betriebswirtschaftlichen Kompetenzanforderungen sind nun auch organisationspädagogische Kompetenzen erforderlich. Deutlich wird u. a., dass sich neben dem Kompetenzprofil auch das Rollenverständnis der Einrichtungsleitungen verändert. Eine wichtige Aufgabe ist es, nicht mehr nur Lernprozesse für das Klientel bzw. die Teilnehmenden zu gewährleisten. Leitung muss darüber hinaus zentral die individuellen und kollektiven Lernprozesse der MitarbeiterInnen anstoßen und fördern sowie auf einer übergeordneten Ebene organisationale Lernprozesse der Einrichtung selbst ermöglichen. Die Erfüllung dieser Anforderungen stellt äußerst komplexe und höchst anspruchsvolle personelle, kommunikative, fachliche und kognitive Anforderungen an die Leitungspersonen, die in einem solchen Maße bisher nicht im Professionsverständnis verankert waren und nur selten als Gegenstand entsprechender universitärer Ausbildung in Erscheinung getreten sind. Neuer Bestandteil im erwachsenenpädagogischen Selbstverständnis von Leitungspersonen ist dabei die Verantwortung für eine kontinuierliche organisational-reflexive Entwicklungsarbeit (bezogen auf Ablauf- und Aufbaustruktur, Strategie, Kultur und relevante Umweltbeziehungen einer Einrichtung) mit dem Ziel, organisationale Lernprozesse herauszubilden. Zudem bedarf es der Entwicklungsarbeit an den eigenen individuellen Kompetenzen mit Fokus auf Veränderungs- und Lernbereitschaft sowie auf reflexives und systemisches Denken und Handeln.

Zu betonen ist allerdings, dass die Forderung und Notwendigkeit einer kontinuierlichen, organisational-reflexive sowie individuelle Kompetenzen betreffenden Entwicklungsarbeit das klassische, interaktions- und teilnehmerInnenbezogene pädagogische Referenzsystem nicht ersetzt. Vielmehr ist die Arbeit an organisationaler Lernfähigkeit und Entwicklung als eine Voraussetzung erwachsenenpädagogischen Handelns zu verstehen.

Literatur

Verwendete Literatur

Berthel, Jürgen/Becker, Fred (2003): Personalmanagement. 7. Auflage. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Burr, Wolfgang et al. (2005): Unternehmensführung. München: Vahlen.

Dollhausen, Karin (2004): Personalplanung und Personalentwicklung. Studientext zum weiterbildenden Studiengang: Master of Business Administration in Educational Management. Oldenburg.

Feld, Timm C. (2007): Volkshochschulen als „lernende Organisationen". Hamburg: Dr. Kovač.

Kil, Monika (2003): Organisationsveränderungen in Weiterbildungseinrichtungen. Bielefeld: Bertelsmann.

Meisel, Klaus (2006a): Gelernte Flexibilität als Vorteil öffentlicher Weiterbildungsorganisationen im gegenwärtigen Strukturwandel. In: Meisel, Klaus/Schiersmann, Christiane (Hrsg.): Zukunftsfeld Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 129-140.

Meisel, Klaus (2006b): Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen – Von Stolpersteinen und Notwendigkeiten. In: Hessische Blätter für Volksbildung. Heft 3, S. 198-205.

Merchel, Joachim (2004): Leitung in der sozialen Arbeit: Grundlagen der Gestaltung und Steuerung von Organisationen. Weinheim, München: Juventa.

Negri, Christoph (2006): Coaching im Rahmen der betrieblichen Bildung. In: Lippmann, Eric (Hrsg.): Coaching – Angewandte Psychologie für die Beratungspraxis. Heidelberg: Springer, S. 191-201.

Küchler, Felicitas von (Hrsg.) (2007): Organisationsveränderungen von Bildungseinrichtungen. Bielefeld: Bertelsmann.

Schäffter, Ortfried (2003): Erwachsenenpädagogische Organisationstheorie. In: Gieseke, Wiltrud (Hrsg.): Institutionelle Innensichten der Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 59-81.

Schöll, Ingrid (2005): Leiten früher und heute. In: DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung. Heft 2, S. 33-35.

Wittpoth, Jürgen (2006): Einführung in die Erwachsenenbildung. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich.

Weiterführende Literatur

Dokumentation KAW (2006): Dokumentation des Jahreskongresses der Konzentrierten Aktion Weiterbildung e.V. vom 11. Mai 2006 in Berlin: Weiterbildung – (K)eine Frage des Alters? Demographische Entwicklung und lebenslanges Lernen. Bonn.

Dostal, Werner (2004): Veränderungen in Arbeitswelt und Erwerbstätigkeit. In: Forum Erwachsenenbildung: Zukunft der Beziehungsgesellschaft. Heft 1, S. 21-30.

Filla, Wilhelm (2008): Qualifikation als Qualität von ErwachsenenbildnerInnen. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, 4/2008. Online im Internet: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-4/meb08-4_12_filla.pdf [Stand: 2008-06-19].

Hartz, Stefanie/Meisel, Klaus (2006): Qualitätsentwicklung. Studientexte für Erwachsenenbildung. 2. aktualisierte Auflage. Bielefeld: Bertelsmann.

Nuissl, Ekkehard (1999): Ordnungsgrundsätze der Erwachsenenbildung in Deutschland. In: Tippelt, Rudolph (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 2. Auflage. Opladen: Leske + Budrich, S. 389-401.

Robak, Steffi (2004): Management von Weiterbildungsorganisationen. Eine empirische Studie zum Leitungshandeln in differenten Konstellationen. Hamburg: Dr. Kovač.

Statistisches Bundesamt (Hrsg) (2006): 11. Koordinierte Bevölkerungsvorausberechnung – Annahmen und Ergebnisse. Wiesbaden.

Foto: J. Laackmann

Dr. Timm C. Feld

Studium der Soziologie, Politik und Pädagogik an den Universitäten Kassel und Marburg. Seit 2007 wissenschaftlicher Mitarbeiter mit einer Kooperationsstelle des FB Erziehungswissenschaften der Philipps-Universität Marburg und des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE), Bonn. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Organisationspädagogik, System- und Organisationswandel in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Organisationsentwicklung und -beratung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Kooperation und Konkurrenz.

E-Mail: timm.feld(at)staff.uni-marburg.de
Internet: http://www.uni-marburg.de/fb21/erzwiss

Professionalität im „globalen Dorf“: interkulturelle Kompetenz in der Weiterbildung

von Halit Öztürk, FU Berlin

Halit Öztürk (2008): Professionalität im „globalen Dorf“: interkulturelle Kompetenz in der Weiterbildung. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs 4/2008. Online im Internet: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/meb08-4.pdf. ISSN 1993-6818. Erscheinungsort: Wien. 32.241 Zeichen. Veröffentlicht Juni 2008.

Schlagworte: Weiterbildung, Globalisierung, Pluralität, Kultur, transkulturelles Lernen, interkulturelle Kompetenz

Abstract

Die Realität der „einen“ Welt stellt insbesondere an das Weiterbildungspersonal vielfältige (neue) Anforderungen, zumal die ethnische und kulturell-religiöse Heterogenität unserer Gesellschaften und damit auch die Kontakte zwischen Menschen unterschiedlicher Werte und Normen infolge der durch die Globalisierung ausgelösten Pluralisierungen unweigerlich zunehmen. Der konstruktive Umgang mit kultureller Vielfalt und unterschiedlichen Werthaltungen auf der zwischenmenschlichen Ebene gehört heute zu den Schlüsselqualifikationen einer jeden Weiterbildnerin/eines jeden Weiterbildners.

Dieser Beitrag wird die Frage des Erwerbs interkultureller Kompetenz diskutieren und als Handlungsmöglichkeit in der Weiterbildung aufzeigen. Fazit ist, dass interkulturelle Kompetenz durch die Implementierung des transkulturellen Lernens in der Weiterbildung ein Qualifikationsziel ist.

Professionalität im „globalen Dorf“: interkulturelle Kompetenz in der Weiterbildung

von Halit Öztürk, FU Berlin

Ausblick

Interkulturelle Kompetenz steht mittlerweile hoch im Kurs. Angesichts der fortschreitenden Pluralisierungsprozesse gewinnt sie für immer mehr Menschen an praktischer Bedeutung: Sie ist eine stetig wichtiger werdende Bedingung für beruflich und gesellschaftlich erfolgreiches Handeln (vgl. Ufholz 2004, S. 243). Vor allem die zunehmenden ökonomischen Verflechtungen vor dem Hintergrund progressiver Internationalisierungs- und Pluralisierungsprozesse haben in den letzten Jahren wesentliche Impulse geliefert, dieser sozialen Fähigkeit mehr Aufmerksamkeit zu widmen.

Einleitung

Bildung, insbesondere Weiterbildung, wird immer wichtiger, und zwar sowohl für die Einzelne/den Einzelnen als auch für die Gesellschaft als Ganzes (siehe Stadelhofer 1999). Das Schlagwort „lebenslanges Lernen“ ist nicht neu (vgl. Olbrich 2001, S. 365), doch erhält es vor dem Hintergrund der Globalisierung eine neue Relevanz. Die ethnische und kulturell-religiöse Heterogenität unserer Gesellschaften[1] und infolgedessen auch die Kontakte zwischen Menschen mit unterschiedlichen Werten und Normen wachsen aufgrund der durch die Globalisierung ausgelösten Pluralisierung unweigerlich (siehe Öztürk 2007; Wimmer 1997). Demnach gehört der konstruktive Umgang mit kultureller Vielfalt und unterschiedlichen Werthaltungen auf der zwischenmenschlichen Ebene zu den Schlüsselqualifikationen einer jeden Weiterbildnerin/eines jeden Weiterbildners. Sie stehen vor der globalen Herausforderung, nicht nur Fachwissen zu vermitteln, sondern auch die Lebens- und Erfahrungswelt der Erwachsenen, ihre Motivationsgründe und Interessen in den Lernprozess einzubeziehen.

Ausgehend von diesen Feststellungen steht im Folgenden die Frage im Mittelpunkt, über welche professionellen Kompetenzen WeiterbildnerInnen im Kommunikationszeitalter

[1] Die Bevölkerung ist in Deutschland ethnisch, sprachlich, kulturell und religiös vielfältiger geworden. Der Anteil der Personen mit Migrationshintergrund beträgt derzeit nahezu ein Fünftel (18,6%) der Gesamtbevölkerung (vgl. Statistisches Bundesamt 2006, S. 5-7).

verfügen müssen, damit sie zum professionellen Handeln in allen – gegenwärtigen und künftigen – pädagogischen Tätigkeitsbereichen befähigt sind. Sämtliche professionelle Kompetenzen sowie die Besonderheiten ihrer Methodik und Didaktik aufzugreifen, würde den Rahmen dieses Beitrages sprengen. Der Schwerpunkt wird deshalb auf der Fähigkeit liegen, mit kultureller Vielfalt konstruktiv umzugehen.

Kultur – eine begriffliche Annäherung

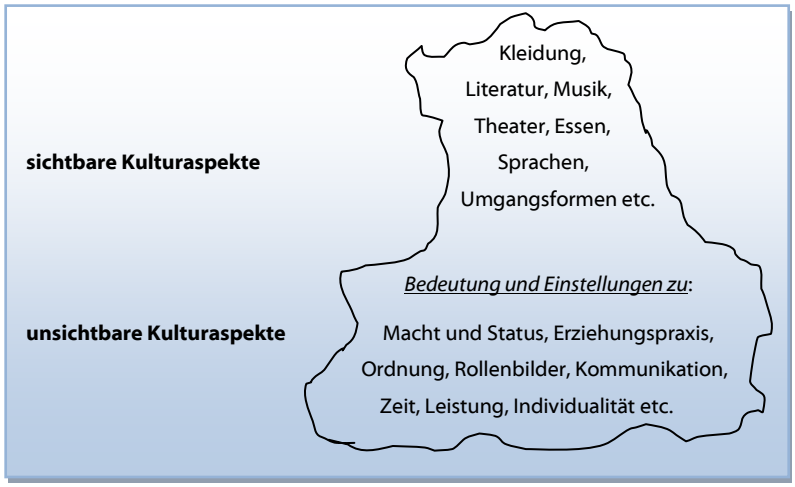
Nieke weist in seinem Buch „Interkulturelle Erziehung und Bildung: Wertorientierungen im Alltag" (1998) entschieden auf die Weite und die Vieldeutigkeit des Begriffs „Kultur" hin und betont, dass eine letztlich gültige Eingrenzung und Definition kaum möglich seien.[2] Da das Begriffsverständnis im Zusammenhang mit der interkulturellen Kompetenz aber geklärt werden müsse, hält er eine heuristische Determination als eine Art *„probeweise Bestimmung dessen, was die Rede über Kultur in diesem Kontext sinnvoller Weise meinen kann"* (Nieke 1998, S. 36) für vernünftig. Mithin versucht er eine weit gefasste Definition: Kultur als *„die Gesamtheit der kollektiven Deutungsmuster einer Lebenswelt (einschließlich materieller Manifestationen)"* (ebda, S. 49), wobei die Lebenswelt eines Menschen oder einer Gruppe von Menschen wesentlich aus den Deutungsmustern besteht, an denen er/sie sich in seiner/ihrer jeweiligen Lebenswelt orientiert/orientieren. Eine Definition von Kultur sollte also für weitere Modifikationen offen bleiben, zumal Kulturen nicht statisch, sondern dynamisch seien (vgl. ebda, S. 45).

Flechsig unterscheidet in „Kulturelle Orientierungen" (2000) bei der Frage nach dem, was Kultur „an sich" ist, eine Außenwelt und eine Innenwelt, die verkürzt mit „kultureller Programmierung" beschrieben werden kann (vgl. Flechsig 2000a, S. 1): Der/die Einzelne lernt durch Enkulturations- und Sozialisationsprozesse jene Grundlagen seiner/ihrer Kultur (Werte, Normen, Wissensorganisation etc.) kennen, die diese dann wieder sichtbar reproduzieren. Das ähnelt einer Auffassung von Kultur, wie sie das Eisbergmodell nach Brake, Walker und Walker (1995) zu fassen und zu illustrieren versucht. Das Eisbergmodell entspricht einer ausgedehnten Darstellung, die vor allem exemplarisch für die Unterscheidung von Oberflächen- und Tiefenstrukturen, quasi „sichtbaren" und „unsichtbaren" Kulturaspekten, funktioniert. Nur ein kleiner Teil des „Kultureisberges" ragt aus dem Wasser, d. h. Kulturaspekte wie Begrüßungsrituale und Musik sind direkt beobachtbar, wohingegen die

[2] Nahezu jede wissenschaftliche Disziplin scheint ihren eigenen Kulturbegriff, auf ihre jeweilige Thematik zugeschnitten, hervorzubringen. So zählten Kroeber und Kluckhohn bereits 1952 ca. 170 verschiedene Definitionen von Kultur (siehe Kroeber/Kluckhohn 1952).

Einstellungen zu Erziehungspraxis, Individualität und Leistung von außen nicht sichtbar sind, was die Wahrscheinlichkeit für Missverständnisse erhöht (siehe Abb. 1).

Abb. 1: Eisbergmodell



Quelle: Brake/Walker/Walker 1995, S. 37

So betrachtet gilt *„Kultur nicht als statisches, in sich geschlossenes System, sondern als ein Fluss von Bedeutungen, der fortwährend alte Beziehungen auflöst und neue Verbindungen eingeht"* (Zukrigl/Breidenbach 2000, S. 8). Da die Gesellschaften heute weitgehend heterogen sind und sich in einigen Aspekten kulturell ausdifferenziert haben, ist konsequentermaßen Kultur nicht mehr länderspezifisch festlegbar: In ein- und demselben Land kann die „Landeskultur" verschiedene Ausdrucksformen annehmen.

Interkulturelle Kompetenz

Der Begriff „interkulturelle Kompetenz" ist nicht unumstritten. KritikerInnen warnen davor, dass sozial und politisch verursachte Probleme nur zu leicht fälschlich als ethnisch verursacht gedeutet werden könnten und dass interkulturelle Pädagogik erst Unterschiede schaffe, indem sie diese „herbeirede" (siehe Diehm/Radke 1999). In diesem Zusammenhang ist festzuhalten, dass interkulturelle Kompetenz nicht als ein Kanon fester Eigenschaften und Kenntnisse umrissen werden kann. Interkulturelle Kompetenz ist vor allem eine Grundhaltung. Somit sollte man nicht den Fehler begehen, das Verhalten von Personen bei Begegnungen ausschließlich oder vorschnell auf die kulturellen Wirkfaktoren wie Werteunterschiede, Selbst- und Fremdzuschreibungen sowie unterschiedliche Konventionen in der Kommunikation zurückzuführen, denn meist wirken verschiedene Elemente wie Gruppenzugehörigkeit, regionale Unterschiede usw. zusammen. Wie in dem Eisbergmodell nach Brake, Walker und Walker bereits illustriert, liegen die eigentlichen Herausforderungen

im Verborgenen, weitgehend unsichtbar unter der Wasseroberfläche (Werte, Normen, Tradition u. a.). Aufgrund unterschiedlicher Werte und Normen, unterschiedlicher Interpretationen von Symbolen, Zeichen, Handlungen und Worten und aufgrund unterschiedlicher Konzepte von Zeit, Raum oder Denken kann in der Begegnung kulturell verschieden geprägter Individuen leicht das Gefühl aufkommen, dass die/der Andere sich falsch verhalte, können folglich in diesen (inter-)kulturellen Überschneidungssituationen folgenschwere Missverständnisse und aus diesen Missverständnissen und Kommunikationsstörungen Verwirrung, Ablehnung und Aggression entstehen, die ein friedliches Miteinander, z. B. in Weiterbildungsmaßnahmen, gefährden (siehe Knapp 1996; Lewis 1996; Losche 1995). Um dieses Risiko zu minimieren, ist es wichtig, interkulturell kompetent agieren zu können.

Die interkulturelle Kompetenz erscheint für unterschiedlichste Tätigkeits- und Anwendungsbereiche wie auch theoretische Disziplinen interessant und bedeutsam zu sein, beispielsweise in der Psychologie (siehe Thomas/Kinast/Schroll-Machl 2003), der Erziehungswissenschaft (siehe Luchtenberg 1999; Auernheimer 2002), der Sozialpädagogik (siehe Hinz-Rommel 1994; Leenen/Groß/Grosch 2002), der Kommunikations- und Sprachwissenschaft (siehe Baumer 2002) oder der Wirtschaftswissenschaft (siehe Bolten/Ehrhardt 2003; Hauser 2003). Diese Interdisziplinarität spiegelt sich in der wissenschaftlichen Literatur. Mehrere Termini wie „interkulturelle Kompetenz", „interkulturelle Kommunikationskompetenz", „internationale Handlungskompetenz" oder „cross-cultural competence" werden inhaltsgleich verwendet (vgl. Glaser 1999, S. 33). Für Grosch, Leenen und Rainer ist interkulturelle Kompetenz *„eine um die kulturelle Komponente erweiterte Form von sozialer Kompetenz. Interkulturelle Kompetenz ist Kommunikations- und Handlungsfähigkeit in kulturellen Überschneidungssituationen, also die Fähigkeit, mit Angehörigen einer anderen Kultur zur wechselseitigen Zufriedenheit unabhängig, kultursensibel und wirkungsvoll interagieren zu können"* (Grosch/Leenen/Rainer 1998, S. 356).

Interkulturelle Kompetenz wird auch als Kommunikationskompetenz aufgefasst, die als Kompetenz nicht nur personengebunden ist, sondern ebenfalls situative Faktoren involviert und den aktiven Anteil der KommunikationspartnerInnen hervorhebt. So bestimmt Schenk interkulturelle Kommunikationskompetenz *„als die Fähigkeit, kulturelle Bedeutungen auszuhandeln und effektive kommunikative Verhaltensweisen partner- und situationsbezogen zu entwickeln, die den unterschiedlichen Identitäten der Interaktionspartner in je spezifischen Kontexten gerecht werden"* (Schenk 2001, S. 59).

In einer Delphi-Umfrage zu der Frage, wie interkulturelle Kompetenz definiert werden könnte, wurde folgender Konsens konstatiert (Deardorff 2004, S. 186):

- *„Ability to communicate effectively and appropriately in intercultural situations based on one's intercultural knowledge, skills and attitudes*
- *Ability to shift frame of reference appropriately and adapt behavior to cultural context; Adaptability, expandability and flexibility of one's frame of reference/filter*
- *Ability to identify behaviors guided by culture and engage in new behaviors in other cultures even when behaviors are unfamiliar given a person's own socialization."*

Dieser Grundkonsens zeigt, dass einfache Landes- und Sprachkenntnisse für eine interkulturelle Kompetenz noch nicht ausreichen; es kommt viel mehr darauf an, auf Grundlage bestimmter Haltungen und Einstellungen sowie besonderer Handlungs- und Reflexionsfähigkeiten in interkulturellen Situationen effektiv und angemessen zu kommunizieren und zu handeln.

Die interkulturelle Kompetenzforschung hat bisher zwar unterschiedliche Ansätze – insbesondere zum Thema „interkulturelle Kommunikation" – hervorgebracht, deren Konzeptualisierung steckt aber nach wie vor in den Anfängen. Die meisten Ansätze verweisen auf ein mehrdimensionales Konzept und zielen primär auf die Kreation von Verhaltensmerkmalen und Fertigkeiten wie kulturelle Aufgeschlossenheit und Neugierde, auf die Mehrsprachigkeit als Entwicklungschance und Normalfall, auf perspektivisches Denken und Ambiguitätstoleranz und auf die Sensibilität für unterschiedliche Formen von Ethnozentrismus und Diskriminierung. Dabei geht es in erster Linie darum, ein Bewusstsein der kulturellen Hintergründe des Fühlens, Denkens und Handelns sowie der Relativität von Weltinterpretationen zu wecken und die Bereitschaft und Fähigkeit zu fördern, vor diesem Hintergrund „eigenes und fremdes" Verhalten zu reflektieren (siehe Hofstede 1997; Ostendorf 1998; Thomas 2003).

Der transkulturelle Lernprozess zur Erlangung interkultureller Kompetenz

Interkulturelle Kompetenz darf nicht als eine eigenständige Fähigkeit verstanden werden. Sie bedient sich der Kompetenzen anderer Bereiche des Lernens und Erfahrens. Demnach umfasst interkulturelle Kompetenz (vgl. Leenen/Groß/Grosch 2002, S. 90ff.; Müller/Gelbrich 2001, S. 250ff.):

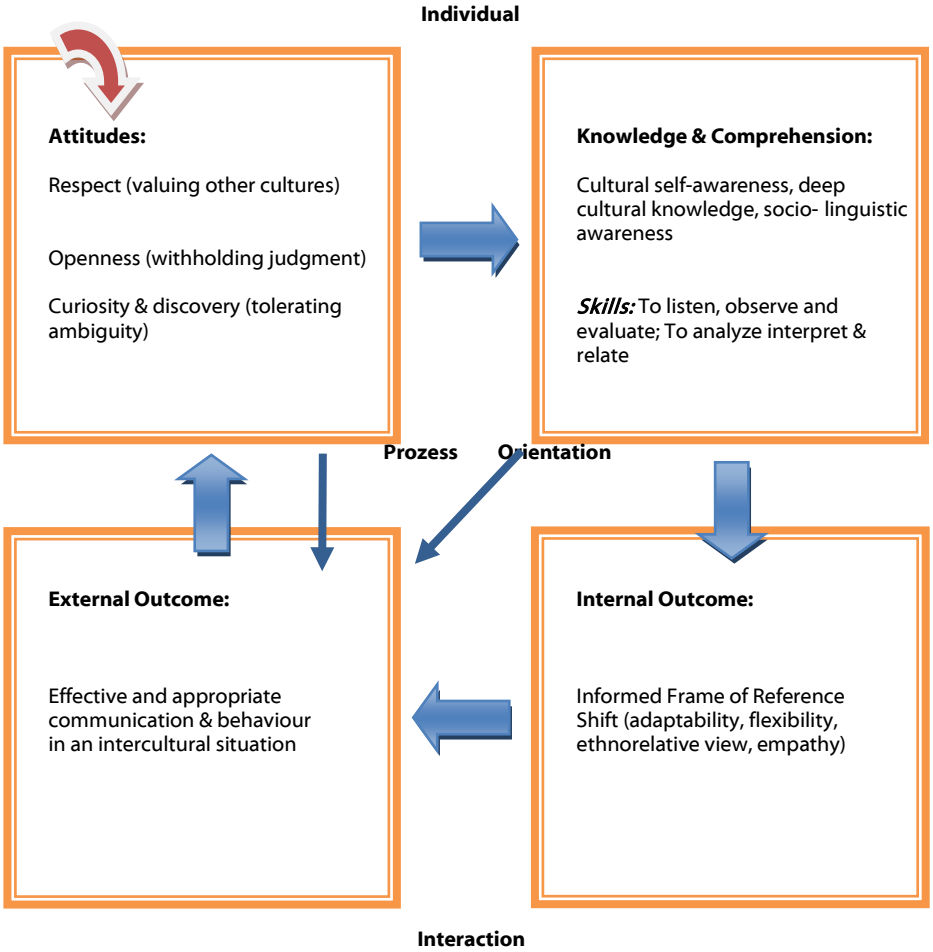
- Personalkompetenzen (z. B. Alltagskompetenzen wie psychische Belastbarkeit, kognitive Flexibilität, emotionale Elastizität)
- Sozialkompetenzen (z. B. kommunikative Kompetenz, Übernahme von Rollen und Perspektiven, Empathie, (inter-)kulturelle Teamfähigkeit)

- Handlungskompetenzen (z. B. Sprachkenntnisse, kulturspezifische Kenntnisse, Vertrautheit mit kulturübergreifenden Mustern oder typischen Konfliktverläufen in interkulturellen Überschneidungssituationen)

- Fachkompetenzen (z. B. berufs- und feldspezifische Kompetenzen)

Auch wenn „Methoden" zum Erwerb interkultureller Kompetenz grundsätzlich ihre Legitimität besitzen – zentral sind die Haltung und die Einstellung des/der Einzelnen: Offenheit für neue Lerninhalte, Respekt bzw. Wertschätzung aller Kulturen und Ambiguitätstoleranz bilden die Grundlage. Erst mit einer solchen Haltung und Einstellung ist der Weg zur interkulturellen Kompetenz geebnet (siehe Abb. 2).

Abb. 2: Prozessmodell „interkulturelle Kompetenz"



Quelle: Deardorff 2004, S. 198

Die stetige (Weiter-)Entwicklung der eigenen interkulturellen Kompetenz erfordert aber auch unaufhörlichen Wissenserwerb und unaufhörliche Wissensevaluation. Vor allem folgende

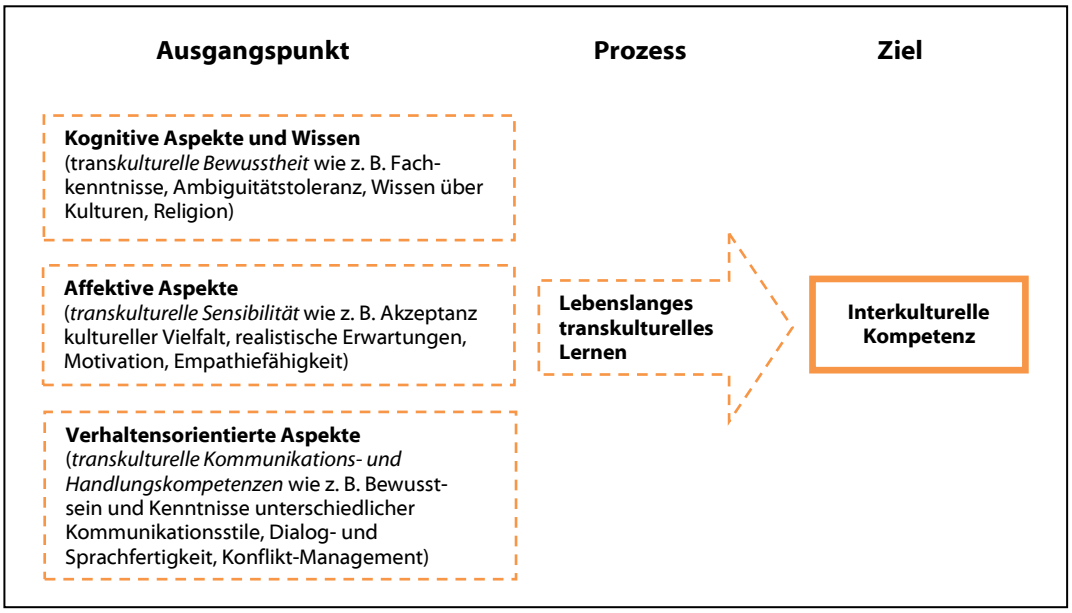
Elemente interkultureller Kompetenz sind hierbei in erster Linie zu nennen (Deardorff 2004, S. 187):

- *„Understanding others' world views*
- *Cultural self-awareness and capacity for self-assessment*
- *Adaptability – adjustment to new cultural environment*
- *Skills to listen and observe*
- *General openness toward intercultural learning and to people from other cultures*
- *Ability to adapt to varying intercultural communication and learning styles*
- *Flexibility*
- *Skills to analyze, interpret & relate*
- *Tolerating and engaging ambiguity*
- *Deep knowledge and understanding of culture (one's own and others').“*

Um diese und weitere Komponenten interkultureller Kompetenz zu erwerben, bleibt ein lebenslanges transkulturelles Lernen[3] unumgänglich. Denn interkulturelle Kompetenz ist das Ergebnis von transkulturellen Lernprozessen. Dabei kommt interkulturelle Kompetenz in drei interdependenten Dimensionen zum Ausdruck: in einer kognitiven, einer affektiven und einer verhaltensorientierten (siehe Abb. 3). Affektive Aspekte drücken im Zusammenhang mit interkulturellen Begegnungen die Einstellungen einer Person gegenüber kultureller Andersartigkeit aus, kognitive Aspekte bezeichnen Kenntnisse und Denkstile, d. h. das Wissen um Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Kulturen. Mit verhaltens-orientierten Aspekten sind vor allem soziale und kommunikative Fertigkeiten gemeint, die für eine erfolgreiche Interaktion in (inter-) kulturellen Überschneidungssituationen für relevant gehalten werden (siehe Kealey 1989; Knapp/Knapp-Potthoff 1990; Müller/Gelbrich 2001; Schenk 2001).

[3] Anstelle des Begriffs „interkulturelles Lernen“ bevorzuge ich „transkulturelles Lernen“. Hier folge ich den Feststellungen von Welsch (1999): Das Konzept der Interkulturalität schleppt *„bei allen guten Intentionen auch begrifflich noch immer die Prämisse des traditionellen Kulturbegriffs – die Unterstellung einer insel- oder kugelartigen Verfassung der Kulturen – mit sich fort“* (Welsch 1999, S. 50). Während also Interkulturalität meist auf Differenz abhebe, betone Transkulturalität das Gemeinsame und suche *„nach Anschlussmöglichkeiten im Eigenen“*. Demzufolge trete bei transkulturellem Lernen *„zum Fremdverstehen das Selbstverstehen“* hinzu (vgl. Flechsig 2000b, S. 6).

Abb. 3: interkultureller Kompetenzerwerb



Quelle: eigene Darstellung

In diesem Kontext werden sowohl kognitive, affektive als auch verhaltensorientierte Komponenten gleichermaßen berücksichtigt. Dabei müssen auch die situativen und persönlichen Faktoren einfließen, da interkulturelle Kompetenz auf Interaktions- und Kommunikationskompetenzen basiert. Zur methodisch-didaktischen Gestaltung werden vorwiegend folgende Lerninhalte vorgeschlagen (vgl. Filtzinger/Johann 1992, S. 34ff.; Dowd/Davidhizar/Giger 1999, S. 20-27; Nohl 2006, S. 137-244):

- Grundlagenwissen: Globalisierung, Migration, Sozialisation, Identitätsentwicklung, Gesellschaftsmodelle, Sprachentwicklung, Länder-/Kulturkunde, Religionen/Weltanschauungen, Diskriminierung, Vorurteile, (inter-)kulturelle pädagogische Handlungskonzepte u. a.

- Persönliche und fachliche Kompetenzen und Einstellungen: Empathie, Selbsteinschätzung, Offenheit, Flexibilität, die Entwicklung von Toleranz gegenüber Unterschieden, die Bereitschaft, Unterschiede zu akzeptieren, Konflikt- und Kooperationsfähigkeit, die Fähigkeit, mit Kulturunterschieden humorvoll umzugehen u. a.

Insgesamt ist zu resümieren, dass interkulturelle Kompetenz nicht angeboren ist oder bei Personen vorausgesetzt werden kann, die aus einem „anderen" Land, einer „anderen" Kultur oder einer „anderen" Religion stammen. Sie kann auch weder durch das Erlernen einer Fremdsprache noch durch das Lesen und Diskutieren über Kulturen sowie durch

Auslandsreisen erworben werden. Die Adaption interkultureller Kompetenz verlangt ein lebenslanges Lernen und ist Bestandteil der fortdauernden Persönlichkeitsentwicklung (siehe Hinz-Rommel 1994). Insofern gründen sämtliche Überlegungen zum transkulturellen Lernen und zur Entwicklung interkultureller Kompetenz darauf, dass Kultur lernbar und der Mensch lernfähig ist (vgl. Punnett/Ricks 1992, S. 153).

Vermittlung interkultureller Kompetenz als Handlungsmöglichkeit in der Weiterbildung

Im Kommunikationszeitalter, in dem die kulturellen Identitäten der Menschen vielfältig sind, die mediale Vernetzung und globale Mobilität die Beständigkeit des Lebensraums schwinden lassen, traditionelle Werte einem immer rascheren Wandel unterliegen und kulturelle Randzonen wichtiger werden als Kulturkerne, stehen die so genannten „Netzwerkgesellschaften" vor einer globalen Herausforderung (siehe Castells 2002; Wimmer 1997). Vor allem Weiterbildungseinrichtungen und ihr Personal sind mit einer „verschärften Modernisierung" konfrontiert, die u. a. die permanente Selbstpositionierung der Einzelnen notwendig macht (vgl. Gruber 2000, S. 12). Mithin ist gerade eine interkulturelle Kompetenz für WeiterbildnerInnen nötig, damit auch jene für Weiterbildungsveranstaltungen erreicht werden können, denen der Zugang bisher verwehrt war. Außerdem soll Erscheinungen wie Unzufriedenheit und Demotivation bis hin zu Burn-out und Drop-out bei kulturell verschieden geprägten TeilnehmerInnen vor allem in (inter-)kulturellen Überschneidungssituationen vorgebeugt werden (siehe Öztürk 2003).

Vor diesem Hintergrund sollten alle Einrichtungen der Weiterbildung, deren Veranstaltungen allen Jugendlichen und Erwachsenen zugänglich sind, sich in ihren Strukturen dem transkulturellen Lernen öffnen. Bei der Planung, Organisation und Durchführung gilt es, auf die Befähigung zu sozio-kultureller Selbstreflexion, wechselseitiger Empathie und Respekt zu achten. Die elementare Aufgabe einer interkulturellen Weiterbildung ist es, die Haltung der Offenheit, die Anerkennung der/des Anderen, das Bemühen um Verständnis und das voneinander Lernen und miteinander Leben zustande zu bringen. Zumal ist jeder Mensch verschieden und bringt diffizile Vorkenntnisse und Erfahrungen in ein Seminar mit. TeilnehmerInnen brauchen ein Lernklima, in dem sie sich wohl und voll auf- und angenommen fühlen. Zu diesem Zweck bedarf die pädagogische Qualifikation der Lehrenden einer Ergänzung im Bereich transkulturellen Lernens, damit auf dem Weg zum Erwerb interkultureller Kompetenz ein weiterer Schritt getan wird. Auf diesem Pfad hat der/die Lehrende zu lernen, nicht nur mit Menschen mit identischen Standards zu arbeiten, sondern Strategien zu entwickeln, wie er/sie am besten fehlende gemeinsame Standards ausgleichen kann. Dabei sollte *„interkulturelle Kompetenz keineswegs als starr zu vermittelnder*

Kriterienkatalog betrachtet werden, sondern muss als Ergebnis eines langwierigen, wenn nicht lebenslangen umfassenden Wissensaneignungs- und Persönlichkeitsentwicklungsprozesses verstanden werden, der vor allem ein hohes Maß an Reflexionsfähigkeit verlangt" (Bernhard 2002, S. 197).

Interkulturelle Kompetenz heißt für Lehrende in Weiterbildungseinrichtungen zum Beispiel, dass sie in die Lage versetzt werden:

- interkulturelle Aspekte ihrer beruflichen Aufgabe zu bewältigen
- unterschiedlichen kulturellen Komponenten im beruflichen Alltag und in multikulturell zusammengesetzten Weiterbildungsveranstaltungen gerecht zu werden
- interkulturelle Überschneidungssituationen zu erkennen, um mögliche Missverständnisse und Kommunikationsstörungen zu eliminieren
- transkulturelle, multiperspektivische Gestaltung des Lernens zu ermöglichen
- zu einer grenzoffenen Identität zu erziehen.

Dabei können folgende Zielvorstellungen für Lehrende in Weiterbildungsinstitutionen formuliert werden:

- *„Offenheit gegenüber dem/der Anderen und seiner/ihrer Andersartigkeit*
- *die Bereitschaft zum Erwerb von Kenntnissen über die jeweils andere Kultur*
- *die Bereitschaft, sich der kulturellen Basis, die das eigene Leben und die eigene Lebensgestaltung bestimmt, bewusst zu werden*
- *die Bereitschaft, in der Begegnung mit dem/der jeweils Anderen sich auf die Veränderung des eigenen Selbst einzulassen und sie zu ertragen, wodurch emotionale Kräfte ebenso mobilisiert werden wie Kräfte des Verstandes und*
- *die Einsicht, dass man mit der Möglichkeit ungewollten Fehlverhaltens im Umgang mit Fremden und mit den daraus resultierenden Missverständnissen und Verletzungen rechnen muss, die aber in geeigneter Weise entschärft werden können"* (Bliesener 1999, S. 205).

Neben der Zielvorstellung der kulturellen Bereicherung und des kulturellen Austausches gilt es, durch ein aufeinander Zugehen und durch Reflexion der Verunsicherung entgegen-

zuwirken, die die Begegnung mit dem „Fremden" auslösen kann, indem sie zu selbstkritischen Fragen nach der eigenen Identität und den eigenen Werthaltungen zwingt. Die Auseinandersetzung mit dem/der Anderen ist auch eine Form der Selbstreflexion und der Besinnung auf eigene Wertsysteme und Haltungen. „Fremdsein" ist nämlich keineswegs eine objektive Qualität, die ein Mensch oder bestimmte Dinge von Natur aus besitzen. „Fremd" ist immer das, was eine subjektive Beurteilung vom eigenen Ich als abweichend empfindet oder versteht, wobei immer auch kollektive Deutungs- und Sinnbildungsprozesse eine Rolle spielen (vgl. Albrecht 1999, S. 86-88).

WeiterbildnerInnen sind im Prozess des transkulturellen Lernens immer auch zugleich Lernende. Dies bedeutet die Verbindung von *„Hintergrundwissen über eigene und fremde Kulturen mit Dialogfähigkeit, Selbstkritik, Bescheidenheit und Begegnungsbereitschaft"* (Hinz-Rommel 1994, S. 121). Im Ganzen ermöglicht dieses „Set von Fähigkeiten" dem/der Lehrenden, in einer (inter-)kulturellen Überschneidungssituation unabhängig, (kultur-)sensibel und wirkungsvoll zu handeln (siehe Grosch/Groß/Leenen 2000).

Fazit

Die Realität des „globalen Dorfs" fordert allen Menschen enorme Neuerungen ab: Menschen mit unterschiedlichen Mentalitäten, Sprachen, Kulturen etc. sind aufgefordert, in dieser „einen Welt" zusammenzurücken und zusammen zu leben. Da zumal die *„Pädagogik eine mehr kooperative als operative Kunst"* ist (Knowles 2007, S. 81), könnten Lehrende (und auch Lernende) mit interkultureller Kompetenz im „globalen Dorf" befähigt werden, *„Globalität wahrzunehmen, sich selbst mit ihren Fähigkeiten und Möglichkeiten im Netz weit gespannter Wechselwirkungen zu verorten und individuelle sowie gesellschaftliche Lebensgestaltung an offenen und zu reflektierenden Wertvorstellungen zu orientieren"* (Schreiber 1999, o.S.). Die Weiterbildungsforschung ist daher angehalten, sich vermehrt auch diesem Aufgabenfeld zu widmen, um empirisch gesicherte Antworten auf die Frage zu geben, welche Rolle kulturelle Kontexte für eigenes und fremdes menschliches Verhalten, für Kommunikation und damit für das Handeln bei Weiterbildungsmaßnahmen spielen können. So sollten auch WeiterbildnerInnen praktische Impulse zum Erwerb interkultureller Kompetenz erhalten und Weiterbildungsangebote Raum für Begegnungen, Kennenlernen und Dialog zwischen Menschen unterschiedlicher Kulturen und Weltanschauungen schaffen. Auf diese Weise können Vorurteile ab- und tolerantes Verhalten aufgebaut werden.

Literatur

Verwendete Literatur

Albrecht, S. (1999): Der Begriff der, die, das Fremde. Zum wissenschaftlichen Umgang mit dem Thema Fremde – ein Beitrag zur Klärung einer Kategorie. In: Yves, B./Bliesener, U./Prawda, M. (Hrsg.): Vom Umgang mit dem Fremden. Hintergrund, Definitionen, Vorschläge. Weinheim, S. 80-93.

Bernhard, N. (2002): Interkulturelles Lernen und Auslandsaustausch. „Spielend" zu interkultureller Kompetenz. In: Volkmann, L./Stierstorfer, K./Gehring, W. (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz: Konzepte und Praxis des Unterrichts. Tübingen, S. 193-216.

Bliesener, U. (1999): Interkulturelles Lernen: eine pädagogische Notwendigkeit und Chance. In: Yves, B./Bliesener, U./Prawda, M. (Hrsg.): Vom Umgang mit dem Fremden. Hintergrund, Definitionen, Vorschläge. Weinheim, S. 202-234.

Brake, T./Walker, D. M./ Walker, T. (1995): Doing business internationally. New York.

Deardorff, D. K. (2004): The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization at institutions of higher education in the United States. Raleigh.

Dowd, S./Davidhizar, R./Giger, J. N. (1999): Will you fit, if you move to a job in another culture? In: Health Care Manager. Heft 2, S. 20-27.

Filtzinger, O./Johann, E. (1992): Interkulturelle Pädagogik im Elementarbereich. Koblenz.

Flechsig, K.-H. (2000a): Kulturelle Orientierungen. Internes Arbeitspapier 1/2000. Online im Internet: http://www.ikud.de [Stand: 2008-01-16].

Flechsig, K.-H. (2000b): Transkulturelles Lernen. Internes Arbeitspapier 2/2000. Online im Internet: http://www.ikud.de/iikdiaps2-00.htm [Stand: 2008-01-16].

Glaser, W. (1999): Vorbereitung auf den Auslandseinsatz. Theorie, Konzept und Evaluation eines Seminars zur Entwicklung interkultureller Kompetenz. Neuwied.

Grosch, H./Groß, A./Leenen, W. (2000): Methoden interkulturellen Lehrens und Lernens. Saarbrücken.

Grosch, H. /Leenen, W./Rainer, W. (1998): Bausteine zur Grundlegung interkulturellen Lernens. In: Interkulturelles Lernen. Arbeitshilfen für die politische Bildung. Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn.

Gruber, E. (2000): Modernisierung durch Flexibilität von Weiterbildung. In: Gartenschläger, U./Hinzen, H. (Hrsg.): Perspektiven und Tendenzen der Erwachsenenbildung. Internationale Perspektiven der Erwachsenenbildung. Bonn.

Knapp, K. (1996): Interpersonale und interkulturelle Kommunikation. In: Bergemann, N./Sourisseaux, A. L. J. (Hrsg.): Interkulturelles Management. Heidelberg.

Knowles, M. S. (2007): Lebenslanges Lernen. Andragogik und Erwachsenenbildung. München.

Müller, S./Gelbrich, K. (2001): Interkulturelle Kompetenz als neuartige Anforderung an Entsandte. Status Quo und Perspektiven der Forschung. In: Schmalenbachs Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung 53, S. 246-271.

Nieke, W. (1998): Interkulturelle Erziehung und Bildung: Wertorientierungen im Alltag. 2. Auflage. Opladen.

Nohl, A.-M. (2006): Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung. Bad Heilbrunn.

Olbrich, J. (2001): Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland. Wiesbaden.

Punett, B. J./Ricks, D. A. (1992): International Business. Boston.

Schenk, E. (2001): Interkulturelle Kompetenz. In: Bolten, J./Schröter, D. (Hrsg.): Im Netzwerk interkulturellen Handelns: Theoretische und praktische Perspektiven der interkulturellen Kommunikationsforschung. Sternenfels, S. 52-61.

Schreiber, J.-R. (1999): Konzepte Globales Lernen als pädagogische Antwort auf die Globalisierung. 52 Deutscher Geographentag Hamburg. Fachsitzung "Dritte Welt- Eine Welt - Globalisierung im Erdkundeunterricht". http://www.globales-lernen.de/GLinHamburg/artikel/geotagung.htm.

Statistisches Bundesamt (2006): Leben in Deutschland. Haushalte, Familien und Gesundheit. Ergebnisse des Mikrozensus 2005. Wiesbaden.

Ufholz, B. (2004): Interkulturelle Kompetenz in der Berufspädagogik. Personal- und Organisationsentwicklung bei Weiterbildungsträgern erfolgreich? In: Migration und Soziale Arbeit. Heft 3/4.

Welsch, W. (1999): Transkulturalität. Zwischen Globalisierung und Partikularisierung. In: Cesana, A. (Hrsg.): Interkulturalität. Grundprobleme der Kulturbegegnung. Mainz, S. 45-72.

Weiterführende Literatur

Auernheimer, G. (Hrsg.) (2002): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Opladen.

Baumer, Th. (2002): Handbuch interkulturelle Kompetenz. Zürich.

Bolten, J./Ehrhardt, C. (Hrsg.) (2003): Interkulturelle Kommunikation. Texte und Übungen zum interkulturellen Handeln. Sternenfels.

Castells, M. (2002): Das Informationszeitalter. Teil II: Die Macht der Identität. Opladen.

Diehm, I./Radke, F. (1999): Erziehung und Migration. Eine Einführung. Stuttgart [u. a.].

Hauser, R. (2003): Aspekte interkultureller Kompetenz. Lernen im Kontext von Länder- und Organisationskulturen. Wiesbaden.

Hinz-Rommel, W. (1994): Interkulturelle Kompetenz. Ein neues Anforderungsprofil für die soziale Arbeit. Münster [u. a.].

Hofstede, G. (1997): Lokales Denken, globales Handeln: Kulturen, Zusammenarbeit und Management. München.

Kealey, D. J. (1989): A study of cross-cultural effectivensess: theoretical issuses, practical applications. In: International Journal for Intercultural Relations 13, S. 387-428.

Knapp, K./Knapp-Potthoff, A. (1990): Interkulturelle Kommunikation. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung. Heft 1, S. 62-93.

Kroeber, A. L./Kluckhohn, C. (1952): Culture – A critical review of concepts and definitions. Cambridge.

Leenen, W. R./Groß, A./Grosch, H. (2002): Interkulturelle Kompetenz in der Sozialen Arbeit. In: Auernheimer, G. (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Opladen, S. 81-102.

Lewis, R. D. (1996): When cultures collide. London.

Losche, H. (1995): Interkulturelle Kommunikation. Sammlung praktischer Spiele und Übungen. Alling.

Luchtenberg, S. (1999): Interkulturelle kommunikative Kompetenz: Kommunikationsfelder in Schule und Gesellschaft. Opladen [u. a.].

Ostendorf, A. (1998): Simulationsspiele. Förderung interkultureller Kompetenz in der Berufsbildung. In: berufsbildung. Heft 52.

Öztürk, H. (2003): Paradigmenwechsel durch interkulturelle Kompetenz in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Brödel, R./Siebert, H. (Hrsg.): Ansichten zur Lerngesellschaft. Baltmannsweiler.

Öztürk, H. (2007): Theorie und Praxis der Integration in der Bundesrepublik Deutschland. In: Zeitschrift Bildung und Erziehung. Heft 3, S. 283-296.

Stadelhofer, C. (1999): Selbstgesteuertes Lernen und Neue Kommunikationstechnologien. In: Dohmen, G. (Hrsg.): Weiterbildungsinstitutionen, Medien, Lernumwelten. Bonn, S. 147-208.

Thomas, A. (2003): Interkulturelle Kompetenz. Grundlagen, Probleme und Konzepte. Erwägen, Wissen und Ethik. Heft 1, S. 137-150.

Thomas, A./Kinast, E.-U./Schroll-Machl, S. (Hrsg.) (2003): Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation. Band 1: Grundlagen und Praxisfelder. Göttingen.

Wimmer, A. (1997): Die Pragmatik der kulturellen Produktion. Anmerkungen zur Ethnozentrismusproblematik aus ethnologischer Sicht. In: Brocker, M./Nau, H. (Hrsg.): Ethnozentrismus. Möglichkeiten und Grenzen des interkulturellen Dialoges. Darmstadt, S. 120-140.

Zukrigl, I./Breidenbach, J. (2000): Parallele Modernen. Kampf der Kulturen oder McWorld. In: Deutschland. Auslandszeitschrift der Bundesrepublik Deutschland 3/2000. Online im Internet: http://www.magazin-deutschland.de [Stand: 2008-01-24].

Foto: K. K.

Dr. Halit Öztürk

Wissenschaftlicher Assistent an der Freien Universität Berlin, Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie, Arbeitsbereich Weiterbildung und Bildungsmanagement. Lehr- und Forschungsschwerpunkte: Globalisierung und Pädagogik; Weiterbildungsforschung, Lehr- und Lernforschung.

E-Mail: ozturk(at)zedat.fu-berlin.de
Internet: http://www.ewi-psy.fu-berlin.de/wbm
Telefon: +49 (0)30 838-54652

Professionalität von AMS-TrainerInnen: Bereichsspezifische Anforderungen und Spannungsfelder ihrer Umsetzung

von Thomas Kreiml, abif (seit Mai 2008 GPA)

Thomas Kreiml (2008): Professionalität von AMS-TrainerInnen: Bereichsspezifische Anforderungen und Spannungsfelder ihrer Umsetzung. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs 4/2008. Online im Internet: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-4/meb08-4.pdf. ISSN 1993-6818. Erscheinungsort: Wien. 32.620 Zeichen. Veröffentlicht Juni 2008.

Schlagworte: TrainerInnen, Qualitätsstandards, Qualitätsentwicklung, Professionsentwicklung, Professionalität, arbeitsmarktnahe Weiterbildung, Trainingsfelder

Abstract

Professionalität und Qualität werden zwar zunehmend im gesamten Bereich der Weiterbildung als Notwendigkeit bei der Bereitstellung von Angeboten erachtet, einheitliche Regelungen fehlen aber. Dies trifft insbesondere auf die Frage der Qualifizierungsstandards für das Weiterbildungspersonal zu, der im Rahmen der Qualitätsentwicklung üblicherweise eine zentrale Rolle zugeschrieben wird. Wo keine einheitlichen Vorgaben existieren, werden bereichsspezifische bzw. segmentierte Lösungen sichtbar, so auch im Bereich von Weiterbildungsmaßnahmen, die durch das Arbeitsmarktservice (AMS) gefördert werden. Die in der gängigen Vergabepraxis angewandten Kriterien passen vielfach nicht zu den Bedingungen, unter denen TrainerInnen arbeiten. Professionelles Handeln, das zur Qualität der Maßnahmen beitragen soll, wird dadurch nicht selten blockiert. Erfahrungen betroffener TrainerInnen und VertreterInnen von BildungsträgerInnen geben diesbezüglich Hinweise auf Verbesserungsmöglichkeiten: Aspekten der Zielgruppenorientierung, der Supervision und Weiterbildung sowie den vorhandenen TrainerInnenkompetenzen wird ein hoher Stellenwert beigemessen. Vorschläge zur detaillierteren Bestimmung professionellen Handelns, abgestimmt auf das Praxisfeld der arbeitsmarktpolitisch organisierten Weiterbildung, liegen vor.

Professionalität von AMS-TrainerInnen: Bereichsspezifische Anforderungen und Spannungsfelder ihrer Umsetzung

von Thomas Kreiml, abif (seit Mai 2008 GPA)

Professionalität: zwischen Qualitätsansprüchen und Wettbewerb

Das Kostenargument: Einsparungen im Personalbereich

Gesteigerte Qualitätsanforderungen sind in der Weiterbildung, wie in anderen Bereichen auch, generell mit steigendem Aufwand und höheren Kosten verbunden. Die personalintensive Weiterbildung sieht sich hier einer widersprüchlichen Dynamik ausgesetzt. Der zunehmende Kostendruck aufgrund von „Ökonomisierung" (siehe Vater 2007) und „Vermarktung" (vgl. Gieseke 1996, S. 689) macht für Weiterbildungseinrichtungen in erster Linie Einsparungen im Personalbereich attraktiv. Dies zeichnet sich seit einiger Zeit verschärft auch im Bereich arbeitsmarktpolitisch organisierter Maßnahmen ab. In hohem Maße mitverantwortlich dafür ist das Bundesvergabegesetz, das die maßgebliche Grundlage für Ausschreibungen von Weiterbildungsmaßnahmen[1] in diesem Bereich ist. Es regelt die Vergabe öffentlicher Dienstleistungen und stellt die Umsetzung von EU-Recht dar[2], die u. a. dem Ziel Rechnung tragen soll, die Vergabe von sozialen Dienstleistungen ab einer bestimmten Auftragssumme nach Regeln des „freien und lauteren Wettbewerbs" (AMS Österreich 2006, S. 5) durchzuführen. Da genauere Festlegungen der Kriterien für Ausschreibungen weitgehend fehlen, ist die Ausweitung freiberuflicher bzw. atypischer, nicht selten auch prekärer Beschäftigungsverhältnisse in diesem Trainingssektor (vgl. Kreiml 2007, S. 12) eine der Folgen der neuen Vergabepraxis. Zusätzlich zu den damit insgesamt schwieriger werdenden Rahmenbedingungen müssen TrainerInnen zum größten Teil selbst für wichtige Professionalisierungsmaßnahmen wie etwa die eigene Weiterbildung aufkommen, wobei sie ebenfalls im Spannungsfeld zwischen Ressourcenknappheit und Qualitätsansprüchen stehen.

> *„Strukturelle Gründe für die mangelnde Teilnahme an eigener Fortbildung liegen in der Zeitkonkurrenz zwischen existenzsichernder Lehrtätigkeit und Fortbildung. Zudem erscheint nur solche Fortbildung investitionsrelevant, die sich in einer verbesserten*

[1] Gemeint sind hier sowohl fachbezogene Kurse und Schulungen als auch vermittlungsunterstützende Maßnahmen wie Aktivierungs- und Berufsorientierungsmaßnahmen.

[2] Die Notwendigkeit, soziale Dienstleistungen im Rahmen dieser Umsetzung mit zu erfassen, wird allerdings von einigen KommentatorInnen in Zweifel gezogen und als eine Entscheidung des österreichischen Gesetzgebers gewertet (siehe z. B. Moritz o.J.).

Auftragslage niederschlägt. Dabei zeigt sich auch das eher fachlich orientierte Selbstverständnis der Lehrenden" (Grotlüschen/Rippien 2007, S. 48).

So sind nicht nur die TrainerInnen mit der Schwierigkeit konfrontiert, den (eigenen) Ansprüchen der Qualitätsentwicklung zu genügen, die bestehenden Rahmenbedingungen konterkarieren auch die Umsetzung bildungspolitischer Bemühungen um verbesserte Qualität in der Weiterbildung.

Das Qualitätsargument: Investition in MitarbeiterInnen

Steht das Problem der Kostenkontrolle auf der einen Seite der Qualitätsentwicklung, so steht auf der anderen Seite die Aussicht, sich im Wettbewerb am so genannten „Weiterbildungsmarkt" gerade über Professionalität und Qualität – gleichbedeutend mit Investitionen in die Gestaltung der Arbeitsbedingungen und die Qualifizierung von MitarbeiterInnen – zu profilieren. Insgesamt ließe sich damit festhalten, dass nicht *„die Verstaatlichung, sondern die Vermarktung [...] der Professionalisierung einen neuen Progressionsschub gegeben"* (Gieseke 1996, S. 689) hätte. Dies trifft zumindest in dem Sinne zu, als die gegenwärtigen Entwicklungen die Herausforderungen für die anbietenden Institutionen steigern, eine effiziente Balance zwischen Qualität und Aufwand zu finden. *„Es ist relativ leicht, Personal beziehungsweise Geld einzusparen und damit letztlich der Qualität einer Institution Schaden zuzufügen, es ist schwerer Prozesse zu optimieren und neue Ideen durch Beratung freizusetzen"* (Gieseke 2004, S. 25f.).

Einheitliche Professionalitätsstandards als Lösung?

Eine mögliche Lösung, die facheinschlägig diskutiert wird, besteht in der Etablierung einheitlicher Qualitätskriterien und gemeinsamer Standards professionellen Handelns in der Weiterbildung, um Orientierung und Vergleichsmöglichkeiten für AnbieterInnen, NachfragerInnen und auch die Beschäftigten zu gewährleisten. Die erheblichen Schwierigkeiten, die damit verbunden sind, liegen u. a. in den sehr unterschiedlichen Kontexten begründet, in denen die Tätigkeit von WeiterbildnerInnen stattfindet. So sind etwa Versuche zur Etablierung eines Berufsbildes für WeiterbildnerInnen oder zur Klassifizierung von Weiterbildungsinhalten bisher gescheitert. Auch herrscht kaum Klarheit über das Professionsverständnis und die verschiedenen Professionalitätsniveaus der in der Weiterbildung tätigen Personen. Es mangelt u. a. an breit angelegten Untersuchungen, durch die ein genaueres, empirisch untermauertes bzw. systematisches (Gesamt-)Bild des Weiterbildungsbereiches erstellt werden könnte. Aus vorhandenen Studien, die entweder

Teilbereiche erheben[3], oder die Analyse auf anderer Ebene des Weiterbildungsbereiches ansetzen[4], können zumindest schätzungsweise Rückschlüsse auf die Beschäftigung von in der Weiterbildung tätigen Personen gewonnen werden.

Qualität und professionelles Handeln in der arbeitsmarktpolitisch organisierten Weiterbildung

Fragen zum Zusammenhang von Qualität und Professionalität bzw. Qualifizierung des Personals werden im Folgenden für die arbeitsmarktpolitisch organisierte, d. h. für die durch das Arbeitsmarktservice (AMS) geförderte Weiterbildung behandelt. Das AMS ist in Österreich der Hauptauftraggeber von Schulungs- bzw. Qualifizierungsmaßnahmen für arbeitslose Personen sowie für Berufsorientierungs-, Aktivierungs- und Trainingsmaßnahmen für spezifische Problemgruppen am Arbeitsmarkt. So machte die Nachfrage des AMS an Weiterbildungsmaßnahmen im Jahr 2004 ca. ein Viertel des Gesamtvolumens des österreichischen Weiterbildungsmarktes aus, berufsorientierende und aktivierende Maßnahmen nicht mitgerechnet (vgl. Markowitsch/Hefler 2006, S. 14.). Unter Berücksichtigung dieses Maßnahmenbereiches belief sich die Höhe der Ausgaben des AMS für die Qualifizierung von Arbeitslosen im Jahr 2006 auf 380,06 Mio. Davon wurden 58,73 Mio. für Kurse am freien Weiterbildungsmarkt aufgewendet (vgl. AMS Österreich 2007, S. 29).

Neben traditionellen Einrichtungen wie dem Wirtschaftsförderungsinstitut (WIFI), dem Berufsförderungsinstitut (bfi), den Volkshochschulen (VHS) u. ä. bietet mittlerweile eine Vielzahl kleiner privater TrägerInnen Dienstleistungen in diesem Bereich an. Zusätzlich zur AnbieterInnenstruktur haben sich die Ausschreibungsmodalitäten, Ausschreibungskriterien und auch die Situation der hier beschäftigten TrainerInnen verändert.

Um den Stellenwert von Fragen der Professionalität nicht alleine auf Ebene der tätigen Personen, sondern auf Ebene ihrer Einbettung in ein von AnbieterInnen- und AuftraggeberInnenstrukturen bestimmtes System entsprechend zu behandeln, wird im Folgenden auf Ergebnisse und Erfahrungen des über das EU-Programm Leonardo da Vinci finanzierten Pilotprojektes „QUINORA“ (Internationales Qualitätssicherungsprogramm für Berufsorientierungs- und Aktivierungsmaßnahmen für Arbeitsuchende auf Systemebene) zurückgegriffen.[5] Auf der

[3] Zu solchen Studien zählen zum Beispiel die KEBÖ-Statistik und eine Studie im Rahmen des EQUAL-Projektes IMPROVE (siehe Schedlberger et al. 2007).

[4] Dazu zählt beispielsweise die öibf-Erhebung bei Institutionen (siehe öibf 2004)

[5] Nähere Informationen und ausführliche Materialien dazu auf: http://www.quinora.com.

konkreten Personalebene stellen sich in Hinblick auf die Qualitätsentwicklung Fragen nach der Funktion der in diesem Bereich tätigen Personen, Fragen nach spezifischen Kompetenzanforderungen und Fragen nach den Besonderheiten ihrer Arbeit. Hierzu werden Ergebnisse der qualitativen Studie „Erwerbsbiographien, Qualifikationsprofile und Beschäftigungssituation von WeiterbildnerInnen und TrainerInnen im arbeitsmarktnahen Bereich vor dem Hintergrund der geforderten Umsetzung von Lifelong Learning" im Auftrag des AMS Österreich herangezogen.[6]

Qualitätsentwicklung: Aufgabe aller maßgeblichen AkteurInnen

Üblicherweise setzen Qualitätsstandards entweder auf Managementebene, also bei der Organisation von Weiterbildung, oder auf der Dienstleistungsebene, d. h. auf Ebene des Weiterbildungspersonals an. Eine derartige Ausrichtung mag unter herkömmlichen Marktverhältnissen, bei denen eine Mehrzahl an AnbieterInnen einer Mehrzahl an NachfragerInnen gegenübersteht, zielführend sein. Die AnbieterInnen richten sich nach den Qualitätsbedürfnissen der NachfragerInnen und entwickeln demgemäß ihre Angebote. Beim arbeitsmarktpolitischen Weiterbildungsbereich handelt es sich allerdings um einen staatlich finanzierten „Markt", der sich durch die Stellung des AMS als Monopolnachfrager auszeichnet. Als Monopolnachfrager hat das AMS nicht nur erheblich mehr Einfluss auf die Preisgestaltung als unter üblichen Marktbedingungen, sondern spielt auch eine entscheidende Rolle bei der Qualitätssicherung von Maßnahmen, die für seine KlientInnen bestimmt sind.

Diese besondere Stellung des AMS eröffnet grundsätzlich Möglichkeiten zur Umsetzung eines umfassenden Qualitätssicherungsprogramms unter Einbeziehung aller maßgeblichen AkteurInnen, vor allem unter Einbeziehung des AMS, des Bundesministeriums für Wissenschaft und Arbeit (BMWA), der TrägerInnenorganisationen, der TrainerInnen, der arbeitsmarktpolitisch tätigen Unternehmensberatungen und der SozialpartnerInnen. Bisher wurde das Gesamtsystem der Berufsorientierungs-/Aktivierungs- und Schulungsmaßnahmen jedoch nur in geringem Maße als ein solches wahrgenommen (siehe Steiner/Weber 2006). Es liegt nahe, von einer ungleichen Verteilung der Verantwortlichkeiten für Qualitätssicherung auszugehen. Demzufolge wird auch die Frage, wie gute Qualität in der Weiterbildung erreicht werden kann, unterschiedlich gesehen. Dies betrifft den Bereich der Personalpolitik der TrägerInneneinrichtungen im Allgemeinen sowie den der Qualifikations- und Kompetenzanforderungen für TrainerInnen im Besonderen.

---

[6] Von Mai bis Juli 2005 wurden Interviews mit sechzehn TrainerInnen und sechs ExpertInnen aus diesem Bereich geführt. Die im vorliegenden Beitrag ausgewählt zitierten Aussagen wurden dieser Studie entnommen. Für eine kurze Darstellung der angewandten Methoden, der Gruppe der befragten TrainerInnen sowie der Auswahl der ExpertInnen vgl. Kreiml (2007) S. 4f. Nähere Informationen dazu auf: http://www.abif.at.

Wesentlich ist, das Thema „Professionalität des Weiterbildungspersonals" als einen Faktor der Qualitätsentwicklung in einer Reihe mehrerer Qualitätsdimensionen zu sehen (siehe Hausegger/Bohrn o.J.; Steiner/Angel 2007). Selbst hervorragend qualifiziertes und hoch motiviertes Personal kann nicht für gute Qualität garantieren, wenn die Rahmenbedingungen der Arbeit nicht entsprechend gestaltet sind bzw. mit professionellen Kriterien übereinstimmen. Gegenüber den seit langem diskutierten Möglichkeiten der Qualitätssicherung und Professionalisierung, die auch in den Strategien und Programmen zum lebenslangen Lernen eine wesentliche Rolle spielen, hinkt die Entwicklung der tatsächlichen Gegebenheiten bisher erheblich hinterher, ganz im Widerspruch zu deren Fortschrittsprogrammatik (siehe Kreiml 2007).

Die Personalkriterien in AMS-Weiterbildungsmaßnahmen

Die Frage, welche Kriterien im arbeitsmarktpolitisch organisierten Weiterbildungsbereich die Berufsausübung von TrainerInnen bestimmen und wie sie festgelegt werden, muss gesondert von anderen Weiterbildungssegmenten betrachtet werden. Die schon erwähnte Vielfalt der Praxisfelder, in denen Weiterbildung stattfindet, erschwerte bislang die Einführung von in allen Weiterbildungssegmenten geltenden Standards, die für die Ausübung des Berufs des Weiterbildners/der Weiterbildnerin vorausgesetzt werden. Während stark professionalisierte Berufsfelder u. a. das Merkmal der *„Autonomie der Kontrolle über Standards der Berufsausübung und Ausbildung"* (Combe/Helsper 1996, S. 9) aufweisen, trifft dies auf den Weiterbildungsbereich nicht bzw. nicht einheitlich zu. Die Diskussionen um Qualität und Professionalität entspinnen sich gerade aus dem Umstand, dass nur segmentiert und kontextabhängig entschieden wird, was gute Qualität ist und welche Anforderungen diesbezüglich zu erfüllen sind. Das gilt auch für die wesentlichen Personalfragen, nämlich der Bestimmung professionellen Handelns und der dafür notwendigen Qualifikations- und Kompetenzanforderungen.

Im Bereich AMS-geförderter Weiterbildungsmaßnahmen werden die für die Ausübung der Trainingstätigkeit maßgeblichen Aspekte durch das Bundesvergabegesetz und die daran angepassten Richtlinien zur Vergabe von Bildungsmaßnahmen des AMS geregelt. Die Qualität des eingesetzten Personals wird anhand der formalen Qualifikationen von TrainerInnen und BetreuerInnen bestimmt. Doch auch innerhalb des AMS-Maßnahmenbereiches ist der Umgang mit Personalfragen nicht einheitlich, da die Bundesrichtlinie des AMS weder Vorgaben zur Kontrolle der Qualität des Lehr- und Betreuungspersonals enthält noch vorauszusetzende Bildungsabschlüsse vorschreibt. Die Umsetzung von Ausschreibungen, die Definition von Kriterien sowie die Verfahren zur Qualitätskontrolle obliegen den Landesgeschäftsstellen. So stellt zum Beispiel ein akademischer Abschluss bei Ausschreibungen der Wiener AMS Landesgeschäftsstelle ein „MUSS"-Kriterium für das Erreichen der höchsten Punktebewertung im Rahmen des Qualitätssicherungssystems dar, eine Voraussetzung, die besonders für nicht-akademische TrainerInnen mit langjähriger Trainingserfahrung in diesem Bereich ein Problem ist und entsprechend kritisch gesehen wird.

„Also ich glaube nicht, dass es sinnvoll war, so wie das AMS das gemacht hat, [...] mit dieser Richtlinie, welche Qualifikationen die Trainer und Trainerinnen haben müssen. Einerseits finde ich es gut, weil damit ist zum ersten Mal klar gesagt worden, es braucht was dazu. Das hat es damals nicht gegeben, denn wir hatten Leute, die sind von der Uni gekommen, ohne jemals mit einer Gruppe gearbeitet zu haben, teilweise aus dem Beruf gekommen, ohne Kompetenzen als Trainer oder Trainerin. Also das war schon einmal gut, dass was festgelegt worden ist, aber die Art und Weise, wie es festgelegt worden ist und was festgelegt worden ist, war dann nicht unbedingt das, was zu einer Qualitätsveränderung führen würde." (TrainerIn)

Der Fokus auf die TrainerInnenqualifikationen, die anhand der formalen Ausbildung bewertet werden, wird auch von den ExpertInnen sehr kritisch betrachtet. Bemängelt wird, dass der Spielraum der TrägerInnenorganisationen geringer geworden ist. Aufgrund der Vereinfachung des Bewertungsverfahrens auf Seiten des AMS ist der Administrationsaufwand auf Seiten der TrägerInnenorganisationen größer geworden und die Qualität der Kurse stärker in den Hintergrund gerückt.

„Ich meine, ich verstehe schon, warum man zu solchen Kriterien kommt, wenn natürlich in der Qualitätsbewertung, also dann von Anträgen ist es ganz leicht, wenn ich sagen kann, mach dort ein Hakerl, dort ein Hakerl und dort ein Hakerl und das ergibt in Summe so und so viele Punkte. Nur die Wirklichkeit glaub ich, schaut das halt schon ganz anders aus. […] Eigentlich müsste ich ja dort beginnen, wo ich sage, es geht um die Zielgruppe, das heißt welche Kompetenzen, was muss eine Person können, die diese Zielgruppe unterrichtet und dann müsste ich also von den Kompetenzen weg, müsste ich dann faktisch nach hinten gehen und müsste mir überlegen: Welche Ausbildungen sind notwendig? Ich glaube, man kann einen Mindeststandard definieren und das ist mit einem guten Ausbildner oder Maturaniveau meines Erachtens ausreichend und dann müsste es in einem durchaus qualitativen Verfahren noch einmal darum gehen festzulegen, wie belege ich jetzt die vorhandenen Kompetenzen?" (ExpertIn, Trägerorganisation)

Weiterbildungsmaßnahmen im AMS-Bereich unterliegen damit zwar eigenen Regelungen und grenzen sich so von anderen Segmenten bzw. Praxisfeldern des Weiterbildungsbereiches ab. Damit ist aber nicht gesagt, dass die Spezifika der Tätigkeit in diesem Trainingssektor ausreichend berücksichtigt sind. Hier besteht erhebliches Verbesserungspotenzial. Eine Bestimmung der für die Tätigkeit mit speziellen Zielgruppen notwendigen Kompetenzen sollte im Sinne der Qualitätsentwicklung an die jeweiligen Praxisfelder anschließen, in denen WeiterbildnerInnen bereits Erfahrungen gesammelt haben und in denen mitunter auch Kompetenzprofile entwickelt wurden. *„Neben einer Trainer/-innen-Basisausbildung werden als wichtigste Kriterien für die Tätigkeit die Trainingserfahrungen und die informell erworbenen Kompetenzen gesehen (beides im Gegensatz zum formalen, z.B. akademischen Abschluß)"* (Steiner/Angel 2007 o. S.; vgl. dazu auch Sagebiel 1994, S. 248f.). Damit können zumindest bereichsgebundene Standards geschaffen werden, unabhängig von der für die Professionsentwicklung in der Weiterbildung nach wie vor wichtigen Frage,

welche Kompetenzen und Ausbildungsstandards für eine Profession „WeiterbildnerIn" zugrunde gelegt werden könnten und ob bzw. in welcher Weise dies auch Sinn macht.[7]

Trainingsfelder in der arbeitsmarktpolitisch organisierten Weiterbildung

Im AMS-Maßnahmenbereich sind TrainerInnen in (Um-)Schulungen, Berufsorientierungskursen, Aktivierungsmaßnahmen, Jobcoachings und Arbeitsstiftungen tätig. Dabei geht es um die Vermittlung von Informationsmanagement im Zusammenhang mit Weiterbildung, Arbeitsmarkt-Know-how und „Networking". Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen des AMS werden häufig durch eine sozial- bzw. berufspädagogische Begleitung ergänzt. Das Tätigkeitsprofil der TrainerInnen ist in diesem Feld stärker darauf ausgerichtet, Erwachsenen ihre vorhandenen Potenziale, Ressourcen und Stärken bewusst zu machen, und in geringerem Ausmaß darauf, Defizite ausgleichen zu wollen. Eine besondere Rolle spielen spezifische Maßnahmen für Personen mit besonderen Bedürfnissen bzw. „Problemlagen" (berufliche Rehabilitationsmaßnahmen, Maßnahmen für Ältere, WiedereinsteigerInnen, MigrantInnen, für Jugendliche ohne Berufsausbildung).

Neuere Maßnahmen, in denen WeiterbildnerInnen beschäftigt sind, sind etwa auch sozialökonomische Betriebe und gemeinnützige Beschäftigungsinitiativen. Es handelt sich dabei um interne Weiterbildungen, aber auch um Einzelcoaching und Bewerbungstrainings. Generell sind Maßnahmen, die Gruppentraining und Einzelcoaching in kombinierter Form beinhalten, ein weiteres Praxisfeld in der Weiterbildung. Grundsätzlich werden hierbei auch Konzepte des selbstgesteuerten Lernens unter professioneller Begleitung umgesetzt. Einzelcoaching ist daher ein Entwicklungsfeld für TrainerInnen, die in ihrer bisherigen Laufbahn hauptsächlich mit Gruppen gearbeitet haben.

TrainerInnen, die Berufsqualifikationen vermitteln, sind in stärkerem Maße damit beschäftigt, das Erlernen von Fähigkeiten zu ermöglichen. Dies betrifft zum einen die Vermittlung von so genannten „Soft Skills" wie Management- und Kommunikationsfähigkeiten – für TrainerInnen im AMS-nahen Bereich existieren hier Entwicklungsbereiche im Rahmen privat finanzierter Angebote (firmen- bzw. organisationsinterne Soft Skill-Trainings) bzw. öffentlich angebotener Kurse (z. B. WIFI, bfi). Zum anderen herrscht im gesamten Bereich der „Human Ressources" (Personalentwicklung, Coaching, Assessment-Center), d. h. in Personal-

[7] Bedeutende Schritte in diese Richtung, die bei der Bestimmung von Kernkompetenzen ansetzen und auch ein wesentliches Augenmerk auf Konzepte der Kompetenzbilanzierung legen, um bereits vorhandene informelle Kompetenzen der TeilnehmerInnen zu berücksichtigen, wurden mittlerweile mit der „Weiterbildungsakademie", einer Einrichtung im Rahmen des Kooperativen Systems der Erwachsenenbildung in Österreich, gesetzt. Siehe dazu den Beitrag von Anneliese Heilinger in der vorliegenden Ausgabe des MAGAZIN erwachsenenbildung.at auf: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-4/meb08-4_05_heilinger.pdf.

beratungsunternehmen sowie im Personalleasing/in der Personalüberlassung ein ausgedehntes Praxisfeld für WeiterbildnerInnen. Da viele (AMS-)TrainerInnen auch als Coaches tätig sind, bietet sich ferner der Bereich der Aus- und Weiterbildungsberatung sowie der Laufbahnberatung als mögliches Tätigkeitsfeld an.

Hinsichtlich des Erlernens fachlicher Qualifikationen werden TrainerInnen in AMS-Maßnahmen bei der Vermittlung grundlegender Ausbildungsinhalte (EDV- und Englischkurse), in zwei- bis dreimonatigen Ausbildungscurricula (ECDL) oder auch im Rahmen von fachlich einschlägigen Ausbildungen (FacharbeiterInnenausbildungen) eingesetzt. Die TrainerInnen können hier auch für verschiedene BildungsträgerInnen (z. B. WIFI, bfi), in Schulen oder in privat finanzierten Kursen bzw. in unternehmens- oder organisationsinternen Trainings tätig sein.

Je nach Zielgruppe wären eigentlich unterschiedliche, spezialisierte TrainerInnen gefragt, worauf aber nur in den wenigsten Fällen eingegangen wird. Auch scheint die Definition der Qualifikation der TrainerInnen, wie sie von den TrägerInnen getroffen wird, nicht mit der Definition des AMS zusammenzupassen. Schließlich sind im anspruchsvollen und Burnout gefährdeten Bereich des Trainings mit Arbeitslosen für die TrägerInnen die Persönlichkeit und Erfahrung der TrainerInnen oft viel wichtiger als eine formale Ausbildung oder absolvierte Schulungen.

> *„Ich glaube, dass der Beruf TrainerIn in der Berufsorientierung bzw. im Aktivierungsbereich, in den seltensten Fällen wirklich gut über einen langen Zeitraum ausgeübt werden kann. Das sind die wenigsten Personen, die das schaffen. Die blühen auf in ihrem Beruf. Woher das kommt? Das liegt zu 95% in der Persönlichkeit und zu 5% in der Ausbildung [...] Man muss einfach die Liebe mitbringen, dass man sagt, okay, ich möchte mit Menschen zusammenarbeiten. Ich möchte hier etwas bewegen, möchte hier etwas verändern und ich habe auch die entsprechenden Voraussetzungen, wie eben, man muss schon ein bisschen was aushalten können, keine Frage, das heißt die Fähigkeit zu haben, hier zu trennen von der eigenen Person. In welchem Beruf ist es sonst so, dass man so stark an der Persönlichkeit gemessen wird?" (ExpertIn, Trägerorganisation)*

In der Gruppe der befragten TrainerInnen haben die meisten eine „Train-The-Trainer"-Ausbildung als spezielle Qualifizierung für den TrainerInnenberuf absolviert, jedoch von unterschiedlicher Dauer und Qualität der Inhalte. Teilweise wurden diese Inhalte vom AMS, zumeist aber selbst finanziert. Einige der Befragten arbeiten ohne spezielle TrainerInnenausbildung. Im informellen Kompetenzbereich betonen sie die Erfahrung im Umgang mit Gruppen und unterschiedlichen Zielgruppen sowie soziale Kompetenzen, die sie als unentbehrlich für ihre Tätigkeit erachten.

Ein wichtiger Bereich, der nicht außer Acht gelassen werden sollte, betrifft die Supervision der TrainerInnen. Ihre Zielgruppen besitzen oft spezifische soziale Probleme, was besondere

Belastungen einschließt. Die Reflexion der eigenen Rolle und Tätigkeit sowie der Problemlagen der Klientel und des eigenen (professionellen) Verhältnisses zu diesen ist daher eine notwendige Voraussetzung für die qualitätsvolle Arbeit.

Schlussbetrachtung

Ausgehend von einer insgesamt sehr lückenhaften Datenlage, können Erkenntnisse über das Zusammenspiel von Professionalitätsentwicklung und Qualitätssicherung in der arbeitsmarktpolitischen Weiterbildung derzeit hauptsächlich anhand qualitativer Einblicke und der Erfahrungen einschlägiger Projekte (z. B. „IMPROVE", „QUINORA") gewonnen werden. Auf Basis dieser Erfahrungen lassen sich einige Rückschlüsse auf Kompetenzanforderungen ziehen, die für die Trainingstätigkeit mit Arbeitsuchenden, die sich in verschiedene Untergruppen mit spezifischen Bedürfnissen unterteilen, wichtig ist. Eine allgemeine, Detailfragen professionellen Handelns aufgreifende Systematisierung dieser Anforderungen wurde bisher nicht umgesetzt. Einerseits ist sie mit dem Aufwand verbunden, genauer hinter die Kulissen der Trainingstätigkeit in diesem Weiterbildungssegment zu schauen. Andererseits sind intensivierte Bemühungen in dieser Richtung seitens des AMS als maßgeblichem Akteur nicht erkennbar. Wesentlich ist jedoch, dass Maßnahmen im Rahmen der Professionsentwicklung letztlich nur im Zusammenspiel mit der Berücksichtigung anderer wichtiger Qualitätsdimensionen zur Verbesserung der Qualität von Weiterbildungsmaßnahmen beitragen können. Eine Intensivierung der Bemühungen um Professionalität des Weiterbildungspersonals kann für dieses zu einer Verbesserung der Arbeitsbedingungen beitragen, sofern die TrainerInnen nicht mit der Verantwortung dafür alleine gelassen werden.

Allgemein bedeutet Professionalität, dass die professionell Handelnden gleichermaßen über wissenschaftliches Reflexions- und Gestaltungswissen verfügen, die Regeln der Praxis beherrschen bzw. berufskulturelle und gesellschaftliche Normen beachten und die Fähigkeit besitzen, autonom zu handeln, sich weiterzuentwickeln und den fachlichen Wandel der Profession aktiv mitzugestalten (vgl. Schwendenwein 2000, S. 442; Ehses/Zech 2003, S. 186). Solange keine allgemeinen (Ausbildungs-)Standards die Berufsausübung regeln, ist es sinnvoll, die Entwicklung bereichsspezifischer Standards nach Möglichkeit unter Beteiligung aller maßgeblichen AkteurInnen voranzutreiben. Ansatzpunkte und Verbesserungsvorschläge für den Bereich arbeitsmarktpolitisch organisierter Weiterbildung sind u. a. (siehe Steiner/Angel 2007):

- Berücksichtigung von Trainingserfahrungen und informell erworbener Kompetenzen

- Berücksichtigung regionaler Verankerung bzw. regionalen Know-hows
- Unterstützung im Bereich von Weiterbildungs- und Supervisionsmaßnahmen des Trainingspersonals
- Festlegung zielgruppenspezifischer Kompetenzanforderungen (Berücksichtigung therapeutischer bzw. sozialarbeiterischer Aspekte der Tätigkeit)
- Berücksichtigung von Vor- und Nachbereitungszeiten sowie administrativen Tätigkeiten bei der finanziellen Abgeltung bereits in den Verträgen zwischen AMS und BildungsträgerInnen
- Gleiche monetäre Bewertung von Fach- und Berufsorientierungs-/Aktivierungs-trainings zur Stärkung des beruflichen Selbstverständnisses und des Selbstbewusstseins
- Anbindung der Entwicklung von Qualitäts- und Professionalitätsstandards an allgemeine Konzepte und Strategien im Bereich der Weiterbildung.

Literatur

Verwendete Literatur

AMS Österreich (2006): Vorstandsrichtlinie zur Vergabe von Bildungsmaßnahmen, gültig ab 01.01.2007. Wien.

AMS Österreich (2007): Geschäftsbericht 2006. Wien.

Combe, Arno/Helsper, Werner (1996): Einleitung: Pädagogische Professionalität. Historische Hypotheken und aktuelle Entwicklungstendenzen. In: Dies.: Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main.

Ehses, Christiane/Zech, Rainer (2003): Professionalität als Qualität in der Erwachsenenbildung. Zur Organisationsentwicklung von Volkshochschulen im Spannungsfeld diversifizierter Lernmilieus und wirtschaftlicher Marktanforderungen. In: Gary, Christian/Schlögl, Peter (Hrsg.): Erwachsenenbildung im Wandel. Theoretische Aspekte und Praxiserfahrungen zu Individualisierung und Selbststeuerung. Wien, S. 184-213.

Gieseke, Wiltrud (1996): Der Habitus von Erwachsenenbildern. Pädagogische Professionalität oder plurale Beliebigkeit? In: Combe, Arno/Helsper, Werner: Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main, S. 678-713.

Gieseke, Wiltrud (2004): Professionalität – Paradoxien und Widersprüche in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Gutknecht-Gmeiner, Maria: Das Richtige richtig tun. Professionalität in der Erwachsenenbildung. Dokumentation der 47. Salzburger Gespräche für Leiterinnen und Leiter in der Erwachsenenbildung herausgegeben vom Verband Österreichischer Volkshochschulen. Wien, S. 12-34.

Grotlüschen, Anke/Rippien, Horst (2007): Zur Rolle des pädagogischen Personals beim Systemumbau zu lebenslangem Lernen. Empirische Ergebnisse aus zwei Studien. In: Hessische Blätter für Volksbildung. Heft 1, S. 41-50.

Kreiml, Thomas (2007): Lernende zu begleiten, ist wichtig – die Rahmenbedingungen dafür sind es nicht? Neue Lernumgebungen versus der Arbeitsrealität von

ErwachsenenbildnerInnen im arbeitsmarktpolitischen Maßnahmenbereich. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs 2/2007. Wien. Online im Internet: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/07-2/meb07-2_13_kreiml.pdf [Stand: 2008-03-06].

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. Wien (= AMS report) S. 9-27.

Sagebiel, Juliane Beate (1994): Persönlichkeit als pädagogische Kompetenz in der beruflichen Weiterbildung. Frankfurt am Main.

Steiner, Karin/Angel, Stefan (2007): Qualität in der Planung, Durchführung und Evaluierung von Berufsorientierungs- und Aktivierungsmaßnahmen. Ergebnisse aus den QUINORA-Praxisworkshops – www.quinora.com. Wien (= AMS info 103).

Schwendenwein, Werner (2000): Theorie des Unterrichtens und Prüfens. Wien.

Weiterführende Literatur

Hausegger, Gertrude/Bohrn, Alexandra (o. J.): Qualität bei arbeitsmarktpolitischen Bildungsmaßnahmen. Die Arbeitssituation von TrainerInnen als qualitätsrelevante Einflussgröße? Zwischenbericht. Online im Internet: http://www.improve-info.at/download/IMPROVE%20Zwischenbericht%20Juni%2006.pdf [Stand: 2008-03-07].

Heilinger, Anneliese (2008): Vom Zertifikat zur Zertifizierung. Überinstitutionelle Qualifizierungskonzepte für ErwachsenenbildnerInnen. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs 4/2008. Wien. Online im Internet: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-4/meb08-4_05_heilinger.pdf

Moritz, Ingrid (o. J.): Ausschreibung von Kursmaßnahmen durch das AMS. Online im Internet: http://www.sozial-wirtschaft.at/_TCgi_Images/sozialwirtschaft/20041202102209_Moritz_Vergaberecht.pdf [Stand: 2008-03-07].

öibf – Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung (Hrsg.) (2004): Qualitätssicherung und -entwicklung in der österreichischen Erwachsenenbildung. Eine Studie im Rahmen des Projekts „Instrumente zur Sicherung der Qualität und Transparenz in der Erwachsenenbildung in Österreich" (INSI-QUEB). Wien.

Schedlberger, Markus et al. (2007): Deskriptive Ergebnisse der Organisationsstudie „Arbeitsmarktpolitische Bildungsmaßnahmen in Österreich 2006". Forschungsbericht 01/2007 des Instituts für Sozialpolitik der Wirtschaftsuniversität Wien. Wien.

Steiner, Karin/Weber, Maria E. (2006): QUINORA, Internationales Qualitätssicherungsprogramm für Berufsorientierungs- und Aktivierungsmaßnahmen für Arbeitsuchende auf Systemebene. Wien (= AMS info 86).

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. Wien. Online im Internet: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/07-0/meb-ausgabe07-0.pdf [Stand: 2007-10-23].

Weiterführende Links

QUINORA: http://www.quinora.com.

abif – analyse, beratung und interdisziplinäre forschung: http://www.abif.at.

Foto: K. K.

Mag. Thomas Kreiml

Studium der Soziologie an der Universität Wien mit Schwerpunkt Bildungssoziologie. Im Rahmen der anschließenden Forschungstätigkeit bei abif - analyse beratung und interdisziplinäre forschung (http://www.abif.at) beschäftigte er sich mit Fragen der Weiterbildungs-, Qualifikations- und Kompetenzforschung, mit der Situation verschiedener AbsolventInnen- und Berufsgruppen am Arbeitsmarkt sowie der Evaluierung arbeitsmarktpolitischer Maßnahmen. Seit Mai 2008 ist er Mitarbeiter der Gewerkschaft der Privatangestellten, Druck, Journalismus, Papier (GPA-djp) im Bereich Grundlagen, Arbeit und Technik.

E-Mail: thomas.kreiml(at)gpa-djp.at
Internet: http://www.gpa-djp.at
Telefon: +43 (0)5 0301-21207

Professionell Handeln zwischen den Fronten. Interpretationen und Entwicklungen von „Professionalität“ in AMS-beauftragten Kursmaßnahmen

von Birgit Aschemann, Lehrbeauftragte und Trainerin und Helfried Faschingbauer, Trainer und Consulter

Birgit Aschemann und Helfried Faschingbauer (2008): Professionell Handeln zwischen den Fronten. Interpretationen und Entwicklungen von „Professionalität“ in AMS-beauftragten Kursmaßnahmen. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs 4/2008. Online im Internet: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-4/meb08-4.pdf. ISSN 1993-6818. Erscheinungsort: Wien. 24.249 Zeichen. Veröffentlicht Juni 2008.

Schlagworte: Arbeitsmarktservice, AMS, Trainer, Trainerin, professionelles Handeln

Abstract

AMS-finanzierte Kursmaßnahmen bedeuten für ErwachsenenbildnerInnen ein Betätigungsfeld mit besonderen und diffizilen Herausforderungen. Was "Qualität" und "professionelles Handeln" in diesem Feld heißen können, hängt ganz davon ab, wer nach ihnen fragt und wann und mit welchem Interesse.

Konkrete Professionalitätskonzepte und aktuelle Entwicklungen in diesem Arbeitsfeld sind Gegenstand des vorliegenden Diskussionsbeitrages aus der Praxis. Professionelles Handeln entsteht (jenseits von Berufsvertretungen oder standardisierten Qualifizierungen) zwischen Berufsethos, Dienstleistungslogik und einem Arbeitsprozesswissen, das erst in der Praxis generiert wird. Dabei können die Handlungslogiken des AMS, der TrägerInnen, TrainerInnen und TeilnehmerInnen einander unterstützen, irritieren oder behindern – nur gleichgültig lassen können sie einander nicht.

Professionell Handeln zwischen den Fronten. Interpretationen und Entwicklungen von „Professionalität“ in AMS-beauftragten Kursmaßnahmen

von Birgit Aschemann, Lehrbeauftragte und Trainerin und Helfried Faschingbauer, Trainer und Consulter

In den Qualifizierungsmaßnahmen des Arbeitsmarktservice (AMS), vor allem in Berufsorientierungs- und Aktivierungskursen, ist „Qualität“ ein zentrales und immer wieder erörtertes Thema. Qualität und Professionalität wirken wie „Trumpfvokabel“ – Attribute, die wie Orden verliehen (oder selbst umgehängt) werden und ein ausgeprägtes Werturteil enthalten. Die vielen erdenklichen Antworten auf die Frage nach der Qualität hängen immer davon ab, wer wann mit welchem Interesse die Frage stellt. Subjekt, Zeitpunkt und Erkenntnisinteresse bestimmen das jeweilige Verständnis von Qualität und die resultierende Logik professionellen Handelns. Wie diese Interpretationen im AMS-Kontext konkret aussehen, ist Thema dieses Beitrags.

Der Fokus liegt auf den TrainerInnen, die auch in den Qualitätsdebatten häufig in eine Schlüsselposition gerückt werden: Letztlich sind sie es, die die Bildungsprozesse gestalten und die Qualitätsversprechen der TrägerInnen einlösen sollen. Dabei ist die Ausgangslage bezüglich ihrer Qualifizierung denkbar unscharf: In Österreich herrscht die im europäischen Vergleich ungewöhnliche Situation, dass die Ausbildung für TrainerInnen und BildungsberaterInnen im AMS-Kontext nicht standardisiert ist (siehe Steiner 2006). Die Praxis zeigt zudem, dass die Kernkompetenzen der ErwachsenenbildnerInnen – nach einem Vorschlag von Elke Gruber sind das: Konzipieren, Managen, Lehren/Lernen sowie Beraten (siehe Gruber 2006) – im AMS-Kontext zwar notwendig, aber keinesfalls hinreichend sind.

Ziele, Indikatoren und das Professionalitätsverständnis des AMS

Generell gilt: Soll „Qualität“ fassbar werden, muss sie mit konkreten Zielen verbunden werden, deren Erreichung anhand überprüfbarer Indikatoren gemessen werden kann. In der Praxis des Alltagsgeschäfts (Nachweis einer guten Qualität als mitlaufende Priorität!) drängen jedoch Indikatoren dazu, absolut gesetzt zu werden und die eigentlichen Ziele zu verdrängen: Die Indikatoren, die in der Regel nur bestimmte Aspekte der strategischen Ziele abdecken, werden zu Zielen. Ein Beispiel aus der AMS-Steuerung: Wenn das strategische Ziel des AMS darin besteht, Langzeitarbeitslosigkeit zu verhindern, und das operative Ziel die Verringerung der Zahl der Übertritte (Neuzugänge) in die Langzeitarbeitslosigkeit ist (sechs oder zwölf Monate je nach Zugehörigkeit zu bestimmten Personengruppen), so steht auch

der Indikator fest: Die Unterbrechung der Vormerkung wird zum Ziel. Wird das strategische Ziel in dieser Form „verkürzt", wird dessen Erreichung leicht steuerbar, und zwar durch die „Einweisung" in einen Kurs. Bietet sich unmittelbar kein Fachkurs an, dann sind es Orientierungs- bzw. Aktivierungsmaßnahmen. Wir wollen nicht „das Kind mit dem Bade ausschütten" und Orientierungs- bzw. Aktivierungskurse grundsätzlich in Frage stellen. Es geht nur darum zu zeigen, wohin sich der Blick wendet, wenn von Qualität und Zielen die Rede ist, und welche Rolle Qualitätsüberlegungen, die sich aus dem professionellen Selbstverständnis der TrägerInnen und TrainerInnen ergeben, überhaupt noch spielen können. Die Ziele des AMS sind erreicht, wenn die Personen im Kurs sind und mindestens 28 Tage nicht in den Status der Arbeitslosigkeit zurückkehren. Alles, was zusätzlich an Qualität gefordert wird, kostet Geld und vermindert somit die Effizienz der Zielerreichung.

Diese Situation war lange Zeit gegeben und vertrug sich einigermaßen mit dem professionellen Selbstverständnis der TrainerInnen, die (wie in AMS-Ausschreibungen gefordert) über eine fachspezifische und pädagogische Ausbildung (wenn möglich ein abgeschlossenes Studium) sowie über Praxiserfahrung verfügen. Die begehrten „10-Punkte-TrainerInnen"[1] – häufig PädagogInnen, PsychologInnen, ErwachsenenbildnerInnen – konnten unter diesen Bedingungen ihre Tätigkeit, obschon im Spannungsfeld der Interessen, doch einigermaßen unter Wahrung ihres Berufsethos ausüben. Werte wie der emanzipatorische Charakter von Bildung, die nondirektive Hilfe zur Selbsthilfe (statt der direktiven Anleitung), die offene Kommunikation und Vermeidung von Manipulation waren lebbar. In Einzelberatungen konnte an den anstehenden Anliegen und Problemen der so genannten „KundInnen" gearbeitet und der Fokus auf Nachhaltigkeit gelegt werden. Die KursteilnehmerInnen brauchen ja in der Praxis oft weitere Unterstützung (zusätzlich zu dem Auffüllen von Wissenslücken und dem Training von Bewerbungsstrategien), da sie mit „Vermittlungshindernissen" (wie Sucht, Krankheit oder Pflege- bzw. Betreuungspflichten) kämpfen (jene, die das nicht tun, vermitteln sich auch auf einem angespannten Arbeitsmarkt tendenziell vor Ablauf von sechs Monaten selbst). Unter den oben beschriebenen Bedingungen (Kursbesuch als Erfolgsindikator) war diese Sozialarbeit neben der eigentlichen Bildungsarbeit auch halbwegs leistbar.

Aktuell jedoch ändert sich das Professionalitätsverständnis des AMS, es wird (wieder) an den eigenen Zielen und Indikatoren gearbeitet – Langzeitarbeitslosigkeit soll nicht nur durch Unterbrechung der Zählung (scheinbar) beendet werden, sondern die Integration in die Arbeitswelt (das eigentliche Ziel) soll wieder zum Erfolgsmaßstab werden. Die

[1] Die Qualität des in Kursen eingesetzten Personals wird im Rahmen von AMS-Ausschreibungen mit maximal zehn Punkten bewertet. Davon werden maximal sechs Punkte für eine maßnahmenrelevante Grundausbildung plus Spezialausbildung plus pädagogische Ausbildung vergeben, maximal vier Punkte für eine zielgruppenspezifische Berufspraxis (siehe AMS Steiermark o.J.).

Ergebnisqualität („Arbeitsaufnahmen von geschulten Personen innerhalb von 3 Monaten") wird zum dominierenden Kriterium, was durchaus als Professionalisierung im Sinne der Handlungslogik des AMS verstanden werden kann. Die TrägerInnen und damit auch die TrainerInnen werden in den Prozess der Arbeitsvermittlung einbezogen. Das bedeutet, dass die Marktkenntnisse der TrainerInnen wichtiger werden und vor allem, dass TrainerInnen eine wichtige Rolle bei Sanktionen im Falle des Nichtantritts einer zumutbaren Beschäftigung erhalten.[2] Im Klartext heißt das auch, dass Informationen über das Verhalten der TeilnehmerInnen im Prozess der Arbeitsuche an das AMS weiterzugeben sind.

TrägerInnen und TrainerInnen als DienstleisterInnen unter dem Druck der Deprofessionalisierung?

Was bedeutet das nun für die TrägerInnen und ihre TrainerInnen? Professionelle Dienstleistende orientieren sich an den Wünschen ihrer KundInnen und handeln auch danach. Sie geben ihr „Bestes", um ihre KundInnen zufrieden zu stellen, und werden in der Folge bevorzugt beauftragt. Nach der Professionalität der Dienstleistungslogik, die sich ganz am Wunsch der KundInnen orientiert, gilt: Arbeitsantritte sind zu erreichen. Kunde oder Kundin ist nicht, wer so heißt, sondern wer zahlt – also das AMS. Zu bedenken ist, dass die TrägerInnen keine ArbeitskräftevermittlerInnen sind und keine Stellen anzubieten haben, dass also die KursteilnehmerInnen selbst (auch gegen ihren eventuellen Widerstand) zur Stellensuche und Arbeitsaufnahme „aktiviert" werden müssen – und zwar von den TrainerInnen in den Kursen.

Berufsspezifische Normen und Werte bzw. Qualitätskriterien spielen dabei eine untergeordnete Rolle. Wichtig sind ausschließlich die Wünsche der AuftraggeberInnen hinsichtlich des Ergebnisses. Wie dieses Ergebnis erreicht wird, interessiert AuftraggeberInnen kaum, wenn die Maßnahme billig genug ist. TrainerInnen brauchen angesichts dieses Paradigmas zwar für ihren Job eine gewisse Fachkompetenz, ihre Berufsethik könnte sie jedoch bei Ausführung desselben sogar behindern: Eine Sachbearbeiterin hätte hier möglicherweise weniger Bedenken als eine Professionalistin. Es entsteht ein latenter Druck in Richtung Deprofessionalisierung.

Welche Konsequenzen hat diese Entwicklung für das professionelle Handeln von TrainerInnen aus ihrer eigenen Perspektive? Obgleich ohne klar definierte Ausbildung,

[2] In einem österreichischen Bundesland werden gegenwärtig sämtliche DienstleisterInnen des AMS verpflichtet, eine Genehmigung zur Arbeitsvermittlung vorzuweisen. Begründet wird dies damit, dass die Sanktionen, die das AMS bei einer Weigerung, eine Arbeitsstelle anzutreten, ausspricht, nur auf dieser Basis rechtlich halten.

Berufsvertretung oder Kollektivvertrag, entwickelten TrainerInnen ihr professionelles Verhalten (im positivistischen Sinn) schon immer aus den Routinen ihres gegebenen Alltags. Im Zuge der Trainingspraxis wird ein spezifisches Arbeitsprozesswissen erworben – eine Prozesskompetenz im Sinne von demjenigen *„Wissen, mit dessen Hilfe die Arbeitenden in den gegebenen Arbeitsverhältnissen zurechtkommen"* (Fischer 2005, S. 308): Es bildet sich nicht nur eine berufliche Identität als ErwachsenenbildnerIn heraus, sondern es entstehen (in einem reflexiven Prozess) auch spezifische Handlungsroutinen für den AMS-Kontext. So wird z. B. der Umgang mit den sehr heterogenen Gruppen und multikausalen Problemlagen der KursteilnehmerInnen erst im Tun erlernt, werden die Anforderungen des Tandemtrainings (Unterricht zu zweit) erst in der Praxis klar, und ein regionales Netzwerk kann nicht vorweg am Papier aufgebaut werden. Dazu kommen Besonderheiten des AMS-Kontextes, die nach der Herausbildung spezifischer Strategien und Kompetenzen verlangen und deren Bewältigung nicht zu den offiziellen Lehrplänen einer erwachsenenpädagogischen Ausbildung gehört:

- Viele TeilnehmerInnen besuchen Orientierungs-/Aktivierungskurse nur unter dem Druck der Notwendigkeit und ihre Ziele stimmen nicht unbedingt mit den Vorgaben des AMS überein.

- Es gibt unter den KursteilnehmerInnen immer auch „Profis", die bereits Orientierungs- bzw. Aktivierungsmaßnahmen besucht haben.[3] Diese Personen haben sich häufig damit arrangiert, dass sie immer wieder Kurse besuchen müssen und akzeptieren es klaglos, wenn sie neue Lebenslaufvarianten oder Berufsbilder erarbeiten müssen. Aus der Logik der KursteilnehmerInnen ist das eine gelebte Form „professionellen" Handelns, die dem Prozess im Kurs jedoch massiv schadet.

- Die TrainerInnen finden sich in einem Erwartungsdreieck wieder, in dem AMS, TeilnehmerInnen und TrägerInneneinrichtungen sie als Verbündete wünschen (vgl. Steiner et al. 2006, S. 13).

- Die TeilnehmerInnen werden aufgefordert, neue Perspektiven zu entwickeln, zugleich werden Ausbildungswünsche häufig aufgrund der Kosten oder der Arbeitsmarktlage abgelehnt.

Das AMS fordert einen rigiden Vollzug hinsichtlich der Anwesenheit, dem Wahrnehmen von Bewerbungsterminen und dem Annehmen zumutbarer Stellen. Das rückt die TrainerInnen in

[3] Die Beschäftigungslosigkeit dieser Personen zieht sich häufig bereits über mehrere Jahre, sie gelten aber trotzdem nicht als langzeitarbeitslos, weil die Zeiten der Arbeitslosigkeit jährlich (oder bei Älteren alle sechs Monate) durch Kurse unterbrochen wurde.

die Nähe der AMS-BeraterInnen, deren Arbeitssituation ebenfalls durch die Gleichzeitigkeit von Unterstützung und Kontrolle gekennzeichnet ist. TrainerInnen mit einschlägigen pädagogischen Ausbildungen sind auf diese Situation denkbar schlecht vorbereitet: Ihr emanzipatorisches Bildungsverständnis und die humanistischen Ideale aus ihren Ausbildungen sprechen gegen eine derartige Praxis.

„Man darf die Kuh nicht schlachten, wenn man sie noch melken will"

Diese Situation war vor zehn Jahren prinzipiell nicht anders, erfährt heute im Zuge der jüngsten Entwicklungen aber eine schmerzhafte Verschärfung: Die Situation der TrainerInnen rückt immer mehr in die Nähe der Situation der „AMS-KundInnen". Die Logik der Vergabe der Maßnahmen über den Markt trägt das ihre zur Verschärfung bei, da der Preis der Maßnahmen im Vergleich zu den TrainerInnenkompetenzen und anderen Qualitätsparametern in AMS-Ausschreibungsverfahren relativ hoch bewertet wird. Zum anderen ist die Beschäftigung hochqualifizierter und erfahrener TrainerInnen an sich ein Faktor, der das Angebot für eine konkrete Maßnahme verteuert. Wo MaßnahmenträgerInnen nun einerseits die TrainerInnenqualität nachweisen wollen, andererseits billig anbieten müssen, wird es kaum noch arbeits- und sozialrechtliche Absicherungen, bezahlte Vor- und Nachbereitungszeiten oder bezahlte Supervisionen und Weiterbildungen geben können (die im Zuge der Qualitätsdiskussion gefordert werden!).

Neuere Studien kritisieren die Arbeitsbedingungen im AMS-Training: die geringe soziale Absicherung, die fehlende Zeitperspektive und die fehlenden Anstellungsmöglichkeiten, die hohe zeitliche Trainingsbelastung und die fehlenden Abgeltungen für Vorbereitung und Administration sowie gerade im AMS-Kontext die niedrigen Gehälter (siehe Mosberger/Kreiml 2006; Kreiml 2007). Dabei müsste das gemeinsame Interesse des AMS, der TrägerInnen und TrainerInnen in der Erhaltung der Arbeitskraft der TrainerInnen liegen, insofern ihre Praxiserfahrung tatsächlich als Quelle von Handlungskompetenz geschätzt wird. In ähnlicher Weise sind TrägerInneneinrichtungen im Sinne eines effizienten Wissensmanagements in der Organisation häufig an Stammpersonal interessiert, wenn sie sich auch dauerhafte Arbeitsverhältnisse für TrainerInnen immer schwerer leisten können. Diese Entwicklung drängt die (oft auf Werkvertrag arbeitenden) TrainerInnen in das Professionalitätsverständnis eines Ein-Personen-Unternehmens.

Wenn TrainerInnen professionell handeln . . .

Professionelles Handeln schließt ein, so zu arbeiten, dass die eigene Arbeitsfähigkeit erhalten bleibt – und Handlungslogiken herauszubilden, die dieser Prämisse folgen. Zu einem profes-

sionellen Handeln in schlecht abgesicherten Tätigkeitsfeldern wie dem AMS-Training gehört jedenfalls eine realistische Selbstwahrnehmung als „ArbeitskraftunternehmerIn", und das heißt, *„jenes jedem Unternehmertum völlig fremde Verhalten zu vermeiden, die eigenen Ressourcen – also ihre Arbeitskraft – zu verschleißen und damit gewissermaßen den eigenen Bankrott herbeizuführen"* (Volpert 2005, S. 299). Was das für die einzelne Person bedeutet, ist individuell zu entwickeln und wird hier nur im Sinne von Vorschlägen angedacht:

- Es kann z. B. Teil eines professionellen Handelns sein, das häufige „Zuviel" an echter Trainingszeit möglichst zu reduzieren (vgl. Mosberger/Kreiml 2006, S. 38).
- Im Sinne der Burnout-Forschung sind auch ein übersteigertes Anspruchsniveau und ein ausgeprägtes Helfersyndrom unprofessionell.
- Insofern ein Trainieren entgegen der Barriere der Unfreiwilligkeit unprofessionell wäre, ist auch jede Aktivität der TrainerInnen zur Mitgestaltung des Aufnahmeverfahrens für die TeilnehmerInnen zu begrüßen (vgl. Doppel 2006, S. 31).
- Günstig sind sicher auch eine Mitbestimmung auf berufspolitischer Ebene und alle Formen der kollegialen Zusammenarbeit, die dem Konkurrenzdruck der TrainerInnen untereinander entgegenwirken.

Außerdem ist der Blick auf die befriedigenden Aspekte der Arbeit – „Satisfaktoren" (siehe Herzberg 1968) – längerfristig eine Überlebensfrage für TrainerInnen. Die Tätigkeiten in Training und Beratung selbst, die Verantwortung und auch ein methodischer Handlungsspielraum sind potenziell motivierende Aspekte dieser Arbeit. Es kann sehr befriedigend sein, Menschen in ihren existenziellen Fragen näher zu kommen, sie zu begleiten, mit bestimmten (frei zu wählenden) Methoden bevorzugt zu arbeiten, Veränderungen zu initiieren, gemeinsam Inhalte zu erarbeiten, Zusammenhalt und Zusammenarbeit zwischen unterschiedlichen TeilnehmerInnen zu fördern, den Blick auf Ressourcen zu richten, Zukunftsoptionen zu entwickeln und sich darüber mit KollegInnen auszutauschen. Bestehen bleibt dennoch ein widersprüchliches Arbeitsfeld. Die Fähigkeit, zwischen den Stühlen zu sitzen und dort zu arbeiten, ist eine spezielle Voraussetzung (vielleicht sogar die Kernkompetenz schlechthin) für die Trainingstätigkeit im AMS-Kontext. Dazu gehört auch die Notwendigkeit der Hilfeleistung bei gleichzeitiger Kontrollausübung, die in der Sozialarbeit als Strukturdilemma oder Paradoxie des professionellen Handelns gesehen wird (vgl. Becker-Lenz 2005, S. 87f.). Eine lebbare Lösung für professionelle TrainerInnen liegt häufig im Jonglieren zwischen den unterschiedlichen Wünschen und Ansprüchen auf der Basis des eigenen fachlichen Urteils und der eigenen Lebenserfahrung.

Bremer schlägt ein Modell der beruflichen Kompetenzentwicklung vor, das für unseren Zusammenhang ein anschauliches Bild liefert (vgl. Bremer 2005, S. 291f.). Die Zugänge zu den Anforderungen eines Berufs entwickeln sich demnach in vier Stufen, die mit zunehmender Praxiserfahrung durchlaufen werden. Am Anfang steht (auch nach abgeschlossener theoretischer Ausbildung) ein „naiver oder ahnungsloser" Zugang (auch in der Variante „ideologisch" beschrieben), gefolgt von einem „performativen oder Regeln anwendenden" Zugang. Erst im dritten Schritt entwickelt sich „kompetentes" Verhalten, wenn nämlich Regeln bewusst ausgewählt oder generiert werden. Von einem wirklich „professionellen" Zugang ist erst auf der vierten Stufe die Rede, wenn über die eigenen Kompetenzen verfügt wird und diese relativ zu anderen Prioritäten eingesetzt werden. Dazu bringt Bremer ein Beispiel aus einem Handwerksbetrieb, in dem die Kompetenzen für die beste Qualität vorhanden sind. Dieser Betrieb wird für schlecht zahlende oder unaufrichtige KundInnen diese Qualität nicht liefern und gerade damit seine Professionalität ausweisen.

Eine ähnliche, sorgfältig eingesetzte Autonomie im Umgang mit Regeln und Ressourcen gehört zur Professionalität im TrainerInnenberuf. Auch auf der Steuerungsebene ließe sich hier einiges empfehlen. So wäre – im Sinne der Sicherung der Maßnahmenqualität – neben der Qualifikation und Praxis der TrainerInnen auf ihre Einbindung in die TrägerInnenorganisation und die Definition ihrer Arbeitszeit zu achten, außerdem auf die Kooperation und Kommunikation von AMS, TrägerInneneinrichtung und TrainerInnen. Derartige Kriterien der TrainerInnenbeschäftigung oder der Systemkommunikation sollten in künftigen AMS-Ausschreibungsrichtlinien berücksichtigt werden (siehe Steiner 2006). Der Autor und die Autorin erliegen jedoch nicht der Versuchung, mit einer „Lösung" aufwarten zu wollen. Vielmehr soll die Frage in den Raum gestellt werden: Wenn das ein Theaterstück wäre, welchen Titel würde es tragen? Und vor allem: Was würden Sie den DarstellerInnen raten?

Literatur

Verwendete Literatur

Becker-Lenz, Roland (2005): Das Arbeitsbündnis als Fundament professionellen Handelns. Aspekte des Strukturdilemmas von Hilfe und Kontrolle in der Sozialen Arbeit. In: Pfadenhauer, Michaela (Hrsg.): Professionelles Handeln. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 87-104.

Bremer, Rainer (2005): Lernen in Arbeitsprozessen: Kompetenzentwicklung. In: Rauner, Felix (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 282-294.

Doppel, Lena (2006): Arbeitsbedingungen von Trainerinnen und Trainern: „Erwachsene unterrichten ist ein Kinderspiel" – Mythen und Wahrheiten rund um den Modeberuf „TrainerIn". In: Mosberger, Brigitte/Sturm, Rene: Zwischen Lifelong Learning, Qualitätsdebatte und Werkvertrag. Wien: Communicatio – Kommunikations- und PublikationsgmbH (= AMS report 53) S. 28-32.

Fischer, Martin (2005): Arbeitsprozesswissen. In: Rauner, Felix (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 307-315.

Mosberger, Brigitte/Kreiml, Thomas (2006): Hohe Qualität und geringe Honorare – Optimale und reale Arbeitsbedingungen in der Arbeit von freiberuflichen TrainerInnen im arbeitsmarktpolitischen Maßnahmenbereich. In: Mosberger, Brigitte/Sturm, Rene: Zwischen Lifelong Learning, Qualitätsdebatte und Werkvertrag. Wien: Communicatio – Kommunikations- und PublikationsgmbH (= AMS report 53) S. 33-47.

Steiner, Karin et al. (2006): Praxishandbuch: Methoden der allgemeinen Berufs- und Arbeitsmarktorientierung. Wien: abif/AMS.

Volpert, Walter (2005): Arbeitsgestaltung und Arbeitsorganisation. In: Rauner, Felix (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 294-299.

Weiterführende Literatur

AMS Steiermark (o.J.): Nutzwertanalyse – Bewertung Schulungsmaßnahmen. Graz (unveröffentlichte Arbeitsunterlage).

Fellinger, Alfred (2005): Qualitätsstandards in der Erwachsenenbildung. Online im Internet: http://www.abif.at/deutsch/news/events2005/trainerinnen/AlfredFellinger.pdf [Stand: 2008-02-04].

Fellinger, Alfred (2008): Berufsbild TrainerIn. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, 4/2008. Online im Internet: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-4/meb08-4_13_fellinger.pdf [Stand: 2008-06-16].

Gruber, Elke (2006): Verberuflichung bei zeitgleicher Entberuflichung. Professionalisierung in der Erwachsenenbildung in Österreich. Online im Internet: http://www-sci.uni-klu.ac.at/ifeb/eb/ProfessionalisierungSchiersmann_neu.pdf [Stand: 2008-02-04].

Herzberg, Frederick (1968): One more time: How do you motivate employees? In: Harvard Business Review 46 (1), S. 53-62.

Kreiml, Thomas (2007): Lernende zu begleiten, ist wichtig – die Rahmenbedingungen sind es nicht? Neue Lernumgebungen versus der Arbeitsrealität von ErwachsenenbildnerInnen im arbeitsmarktpolitischen Maßnahmenbereich. Online im Internet: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/meb07-2.pdf [Stand: 2008-02-04].

Kreiml, Thomas (2008): Professionalität von AMS-TrainerInnen: Bereichsspezifische Anforderungen und Spannungsfelder ihrer Umsetzung. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, 4/2008. Online im Internet: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-4/meb08-4_09_kreiml.pdf [Stand: 2008-06-16].

Steiner, Karin (2006): Zusammenfassender Bericht – Qualitätsstandards in Berufsorientierungstrainings in ausgewählten europäischen Ländern – Kurzfassung. Arbeitsunterlage im Rahmen des EU-Projekts Quinora. Online im Internet: http://www.quinora.com/deutsch/downloads/DE-20_pages.pdf [Stand: 2008-02-04].

Steiner, Karin/Weber, Maria E. (2006): Quinora – Internationales Qualitätssicherungsprogramm für Berufsorientierungs- und Aktivierungsmaßnahmen für Arbeitsuchende auf Systemebene – www. quinora.com (= AMS info 86). Online im Internet: http://www.ams-forschungsnetzwerk.at/deutsch/publikationen/BibShow.asp?id=445&sid=846545110&look=2&jahr=2006 [Stand: 2008-02-04].

Foto: K. K.

Dr.in Birgit Aschemann

Diplomstudium Psychologie und Doktoratsstudium Pädagogik (Erwachsenenbildung) an der Universität Graz; Ausbildung zur Sozial- und Berufspädagogin.
Ehem. Mitarbeiterin im Wissenschaftsladen Graz; seit 1997 diverse Auftragsforschungen und Wissenschaftscoaching sowie selbstständige Tätigkeit in der Erwachsenenbildung (Schwerpunkt Wissenschaftsdidaktik). Aktuell Lehrbeauftragte an der Universität Graz und Trainerin in Aktivierungs- und Orientierungsmaßnahmen für Wiedereinsteigerinnen in Graz.

E-Mail: birgit.aschemann(at)aon.at
Internet: http://www.aschemann.at
Telefon: +43 (0)676 4060866

Foto: K. K.

Dr. Helfried Faschingbauer

Studium der Psychologie, Mathematik und Soziologie in Graz, langjährige leitende Tätigkeit im Bereich der Arbeitsmarktpolitik, Lehrtätigkeit an der Universität Graz von 1971 bis 2003. Seit 2004 freiberuflicher Trainer und Consulter: Entwicklung und Umsetzung von Maßnahmen zur Integration von älteren Arbeitsuchenden, Training und Coaching von arbeitslosen KünstlerInnen, Fachkräften und Führungskräften. Entwicklung von Qualifizierungsprojekten im Bereich Metall/Elektro und Tourismus.

E-Mail: helfried.fb(at)aon.at
Telefon: +43 (0)664 4262956

Wenn die Schwierigkeit zur Bequemlichkeit wird. Die Unbestimmtheit der Erwachsenenbildung als selbst verschuldete Professionalisierungsfalle?

von Peter Schlögl, öibf

Peter Schlögl (2008): Wenn die Schwierigkeit zur Bequemlichkeit wird. Die Unbestimmtheit der Erwachsenenbildung als selbst verschuldete Professionalisierungsfalle? In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs 4/2008. Online im Internet: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-4/meb08-4.pdf. ISSN 1993-6818. Erscheinungsort: Wien. 20.174 Zeichen. Veröffentlicht Juni 2008.

Schlagworte: Erwachsenenbildung, Professionalisierung

Abstract

Ist der – quantitativ gesehen – relative Stillstand der „traditionellen" Erwachsenenbildung im Vergleich zum Hype der Diskussion um Erwachsenenbildung und Weiterbildung allein durch die Komplexität des Feldes, durch widerstrebende Interessen der AkteurInnen, durch die immer wieder angemahnte chronische Unterfinanzierung bedingt? Oder stellt sich nicht gerade die fehlende Professionalisierungsstrategie dieses Sektors als Hindernis heraus? Die Konstitution von Professionalität als souveränes und selbst verantwortetes Verständnis einer Profession ist kein ausschließlich disziplinär begründbarer Prozess, sondern folgt zum überwiegenden Teil politischen Logiken. Hier liegt die Herausforderung vorrangig in einer souveränen Ausgestaltung des eigenen Sektors, der für die österreichische Erwachsenenbildung noch zu leisten ist.

Wenn die Schwierigkeit zur Bequemlichkeit wird. Die Unbestimmtheit der Erwachsenenbildung als selbst verschuldete Professionalisierungsfalle?

von Peter Schlögl, öibf

Pluralität als Ausgangslage, als Schwierigkeit

Von der wachsenden Aufmerksamkeit, die der Organisation und Begleitung der Lernprozesse Erwachsener in den letzten Jahren zuteil wurde, profitierten die großen Institutionen der allgemeinen und beruflichen Erwachsenenbildung verhältnismäßig wenig. „GewinnerInnen" waren vielfach privatwirtschaftlich geführte Institute mit starker KundInnenorientierung (hauptsächlich Unternehmen und das Arbeitsmarktservice), private TrainerInnen- und BeraterInnengruppen sowie Zertifizierungsstellen.

Die in der österreichischen Erwachsenen- oder Weiterbildung vorherrschende Pluralität bezieht sich auf AnbieterInnen, TrägerInnen und Programme wie auch auf die Qualifikation und die Beschäftigungsformen der in und für diese Organisationen Arbeitenden. Eine stattliche Anzahl von AnbieterInnen mit unterschiedlichsten institutionellen und organisatorischen Hintergründen offeriert eine nicht zu überblickende Zahl an Bildungsveranstaltungen, die selbst wiederum die unterschiedlichsten Formen annehmen. Diese Heterogenität zeigt sich vor allem in den Veranstaltungsformen, Zielsetzungen und Qualitäten der Angebote.

Es gibt in der Weiterbildung – das gilt für den gesamten deutschsprachigen Raum – wenige verbindliche, öffentlich oder branchenweit anerkannte Curricula. Über die Auswahl der Ziele, Inhalte und Methoden sowie über die Qualifikationen der eingesetzten Personen entscheiden die AnbieterInnen weitgehend souverän. Neben den offensichtlichen Vorteilen dieser Offenheit (wie rasche Anpassung an veränderte Lerngewohnheiten und neue Qualifikationen, Eingehen auf die TeilnehmerInnenwünsche und -bedürfnisse, Entwicklung innovativer Bildungsgänge) gibt es auch Nachteile. Dazu gehören eine für die (potenziellen) TeilnehmerInnen unübersehbare, verwirrende Angebotsvielfalt, kaum erkennbare Profile der Institutionen, große regionale Unterschiede im Programmangebot, kaum Möglichkeiten der Qualitätskontrolle durch die TeilnehmerInnen und geringe Transparenz der Leistungen der AnbieterInnen (vgl. Gruber/Schlögl 2003, S. 9) sowie keine homogenen Berufsbilder der Erwachsenenbildung. Und auch diese Beschreibung zeigt die aktuelle Komplexität nur zum Teil auf, denn zunehmend rückt die Validierung von außerhalb organisierter Prozesse

erworbenen Wissens und angeeigneten Fertigkeiten ins Blickfeld und entgrenzt „die Erwachsenenbildung“ zusätzlich.

Institutionen der Erwachsenenbildung und deren Personal

Die Schätzungen über die Anzahl der einschlägigen Einrichtungen in Österreich gehen deutlich auseinander. Diese Bandbreite resultiert einerseits aus der Vielgestaltigkeit der Institutionen, die Lernprozesse Erwachsener organisieren oder begleiten, andererseits aus unterschiedlichen Eingrenzungen und strukturellen Kriterien, die den Beschreibungen zugrunde liegen. Auch die Zahl der Beschäftigten im entsprechenden Sektor wird in unterschiedlichen Quellen dokumentiert. Hier gilt es, die genaue Form und die Kriterien der Dokumentation aufzuzeigen. Eine rezente Analyse von österreichischen AnbieterInnen von Erwachsenenbildung (siehe Gutknecht-Gmeiner/Schlögl 2007) spricht von 1.755 Erwachsenenbildungs-/Weiterbildungseinrichtungen, die den Kriterien: „BildungsanbieterInnen mit Angeboten für erwachsene Lernende“, „eigene Rechtsperson“ (keine Zweigstellen o. Ä.) und „eigenständiges Kursangebot für (potenzielle) individuelle Teilnehmende“ (keine reinen Dachverbände oder auch keine ausgelagerten, betriebsinternen Weiterbildungsabteilungen) entsprechen. Diese Zahl beinhaltet neben den Erwachsenenbildungseinrichtungen im engen Sinn (Volksbildung etc.) auch Organisationen wie Schulen oder Fachhochschul-Studiengänge für Berufstätige sowie alle Universitäten, aber auch Pädagogische Institute (heute pädagogische Hochschulen) und kommerzielle Einrichtungen mit regelmäßigem Kursangebot (z. B. Unternehmensberatungen). Dezidiert ausgeschlossen wurden in dieser Zählung Fahrschulen und Einzelpersonen, die gewerblichen Tätigkeiten im Trainingsbereich nachgehen.

Die größte Gruppe an Rechtsformen stellen Vereine mit mehr als einem Drittel der Fälle, gefolgt von den Gesellschaften mit beschränkter Haftung mit knapp einem Viertel und knapp einem Achtel öffentlicher Einrichtungen. Diese drei Rechtsformen bilden zusammen bereits mehr als zwei Drittel der Institutionen. Die Daten zum Personal in den Erwachsenenbildungsorganisationen variieren – wenig überraschend – erheblich, abhängig von der statistischen Systematik, die zugrunde gelegt wird.[1] Neben dem nicht letztgültig beschreibbaren Gesamtvolumen interessieren natürlich auch die Zahlen der Beschäftigten je Institution. Dies steht in einem direkten Zusammenhang mit der Sicherung der pädagogischen Qualität.

[1] Siehe dazu den Beitrag von Maria Gutknecht-Gmeiner in dieser Ausgabe des MAGAZIN erwachsenenbildung.at auf: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-4/meb08-406gutknechtgmeiner.pdf

Bei der schon beschriebenen Erhebung bei Erwachsenenbildungseinrichtungen wurden auch Angaben zur Anzahl der MitarbeiterInnen erhoben. Demzufolge haben 43% der Bildungseinrichtungen nicht mehr als fünf fest angestellte MitarbeiterInnen, 14% beschäftigen zwischen sechs und zehn MitarbeiterInnen, 18% zwischen elf und 20 MitarbeiterInnen. Das heißt, dass es sich bei über der Hälfte der Befragten um kleine Einrichtungen mit maximal zehn MitarbeiterInnen handelt. Über 20 Beschäftigte finden sich nur bei einem Viertel der befragten AnbieterInnen, lediglich 7% haben einen Mitarbeiterstab von mehr als 100 Personen. In den Einrichtungen, die Angaben zum Geschlecht der MitarbeiterInnen machten, ist vorwiegend weibliches Personal beschäftigt: Mehr als drei Viertel der Einrichtungen haben einen Frauenanteil von über 50%, zwei von fünf Einrichtungen einen Frauenanteil von über 75%. Männlich dominierte Einrichtungen mit einem Anteil weiblicher Mitarbeiterinnen von weniger als einem Viertel gibt es kaum.

Etwa ein Drittel der Einrichtungen beschäftigt bis zu zehn freiberuflich Lehrende, weitere 14% zwischen elf und 20 Personen. Etwa 70% der Einrichtungen setzen nicht mehr als 50 freiberuflich Lehrende ein, 10% zwischen 51 und 99, 9% zwischen 100 und 249. Etwas mehr als ein Fünftel beschäftigen über 100 Freiberufler/-innen, nur 2% mehr als 1000. Auch bei freiberuflich Unterrichtenden sind die Frauen in der Überzahl, allerdings nicht so markant wie bei den fest angestellten MitarbeiterInnen. So beschäftigt mehr als jede fünfte Einrichtung über 75% Frauen als Lehrende, während am anderen Ende des Spektrums nur jede zehnte Einrichtung einen Frauenanteil zwischen 0 und 25% aufweist.

MitarbeiterInnen sind eine der Säulen pädagogischer Qualität

Werden Weiterbildungseinrichtungen gebeten, die drei für sie bedeutsamsten Maßnahmen zur Sicherung der pädagogischen und inhaltlichen Qualität anzugeben, weisen (neben dem Einholen des Feedbacks der TeilnehmerInnen) die häufigsten Angaben in Richtung Personalentwicklung und -rekrutierung: Die Weiterbildung für die MitarbeiterInnen wird generell von 30% der Befragten als Instrume nt der Qualitätssicherung angeführt, die Auswahl und spezifische Weiterbildung der Lehrenden von 22 bzw. 21%. Mehr als ein Fünftel der Befragten setzen auf interne Evaluierung. Gleichfalls groß geschrieben werden Kommunikation und Feedback in der Qualitätssicherung: 15% geben regelmäßige Feedbackgespräche mit Lehrenden an, 14% nte rne Besprechungen und Qualitätszirkel der MitarbeiterInnen sowie 10% den Erfahrungsau stausch unter den Lehrenden. Auch wird von 9% das Feedback der AuftraggeberInnen oder Ku ndInnen eingeholt. Für 9% der Befragten ist es das Qualitätsmanagementsystem als Ganzes, das zur Sicherung der pädagogischen Qualität beiträgt.

Insofern rücken die Qualifikation und die Kompetenzen der MitarbeiterInnen und Lehrenden in den Vordergrund. Darüber, welche fachlichen und überfachlichen Qualifikationen die haupt- und nebenberuflich Beschäftigten der Erwachsenenbildung aufweisen, weiß man aber insgesamt wenig (siehe Gutknecht-Gmeiner 2008). Hinzu kommt, dass die zunehmende Diversifikation von Rechtsformen der Beschäftigung auch an den Erwachsenenbildungseinrichtungen – und insbesondere an diesen – nicht vorübergegangen ist. Die traditionelle Bezeichnung von hauptberuflichen und nebenberuflichen ErwachsenenbildnerInnen ist nicht mehr mit den aktuellen arbeits- und sozialrechtlichen Normen zur Deckung zu bringen. Exemplarisch seien hier angeführt: freie Dienstverträge, befristete Dienstverhältnisse (auf Projektbasis), Teilzeitbeschäftigung, geringfügige Beschäftigung, „unechte" DienstnehmerInnen, „alte" und „neue" Selbständigkeit usw. (siehe GPA-DJP 2007) und dies auch bei mehreren Arbeit- oder AuftraggeberInnen gleichzeitig und auf unterschiedlicher Rechtsbasis. Lohnsteuerlich, einkommenssteuerlich und sozialversicherungsrechtlich betrachtet, liegt alles in allen rechtlich möglichen Variationen ausgestaltet vor und diese Vielfalt – zumindest bei den Lehrenden an nicht öffentlichen Einrichtungen – ist nicht die Ausnahme, sondern die Regel.

Die positive Förderung der entsprechenden Qualifikation und ganz besonders der systematischen Weiterbildung lässt sich in diesem Zusammenhang – auch ohne empirische Beweise zu haben – als höchst problematisch einstufen, zumindest was die betriebliche Weiterbildung betrifft. Ganz zu schweigen von einem fachlichen Austausch zwischen den Lehrenden und den pädagogischen MitarbeiterInnen oder innerhalb dieser Gruppen, der als so zentral für die Sicherung und Entwicklung der pädagogischen Qualität benannt wird. Herausforderungen der Teamentwicklung, des peer learnings und weitere innovative Konzepte stehen damit organisatorischen Problemen gegenüber (Teilnahme an betrieblicher Weiterbildung, Präsenz bei Teamsitzungen, Diskontinuitäten usf.). Auch Fragen der Identitätsbildung und der Bindung an gewisse BildungsanbieterInnen werden dadurch sicherlich nicht sonderlich unterstützt.

Herausforderungen für eine zunehmende Professionalisierung

Aus den oben angeführten Befunden lassen sich drei Schlüsse für die Professionalisierung der Erwachsenenbildung in Österreich ziehen:

Erwachsenenbildung kann keine statistische Restkategorie bleiben

Ohne trennscharfe Definition, wer die Erwachsenenbildung in Österreich darstellt, wird in allen Verwaltungsdaten und statistischen Ressourcen die Erwachsenenbildung weiter eine „Restkategorie" bleiben und werden keine validen, reproduzierbaren und vergleichbaren

Aussagen über die Anzahl der Organisationen und deren Beschäftigte zu leisten sein. Wer sollte diese positive Setzung aber leisten, wenn nicht VertreterInnen von repräsentativen Verbänden und Plattformen der Erwachsenenbildung selbst?

Rechtlich interpretierbare Rollen der Lehrenden schaffen

Betrachtet man die selbst gewählten Bezeichnungen für Funktionen, Rollen und Rechtsverhältnisse der Beschäftigten im Sektor, so trifft man auf hauptamtliche, hauptberufliche, nebenberufliche, ehrenamtliche, pädagogische MitarbeiterInnen, Lehrende, TrainerInnen uvm. Diese Rollen- und Bezeichnungsvielfalt ist ein Resultat der unterschiedlichen Traditionen der Erwachsenenbildungsorganisationen. Arbeits- und sozialrechtlich stellen diese Begriffe jedoch keine Trennschärfe her, ganz im Gegenteil, sie liegen quer zu diesen und verkomplizieren die Transparenz zusätzlich. Eine Anstrengung zur Herstellung einer begrifflichen Engführung zum sektorspezifischen und gesetzlich normativen Gebrauch würde eine bessere Sichtbarkeit der realen Verhältnisse schaffen. Dass dies möglich ist, zeigen andere gesellschaftliche Sektoren wie das Rettungswesen, die auch komplexe organisationale Logiken (Stichwort: ehrenamtliche Funktionäre) und rigide geregelte Normen zu vereinbaren haben.

Erst durch eine weitgehende Geschlossenheit des Verständnisses und eines akkordierten Lobbyings, beispielsweise worin „nebenberufliche Lehrtätigkeit" besteht, wird die Erwachsenenbildung eine relevante Position im Dialog mit der Sozialversicherung vertreten können. Wenngleich bewusst sein muss, dass auch das stärkste Lobbying mittel- und langfristig keine arbeits- und sozialrechtlichen Sonderstellungen ermöglichen wird, wie beispielsweise die rezente Rechtsprechung des Verwaltungsgerichtshofes zur sozialversicherungsrechtlichen Behandlung von nebenberuflichen Lehrenden an den Fachhochschulen zeigt.

Professionsspezifisches Wissen aktiv sichern und weitergeben

Von besonderer Bedeutung ist das professionsbezogene Wissensmanagement. In vielen Professionen, seien es „weiche" oder „harte" (vgl. Glazer 1974, S. 346), hat sich über eine gewisse Zeit hinweg eine sequenzielle Folge von Ausbildung, beruflicher Unterweisung, Ausübung und Weiterbildung etabliert. Dies auch dort, wo nicht über rein „disziplinäre" Logiken gleichsam Grundlagenwissen vermittelt wird, sondern ganz besonders in Feldern, wo Wissen erst durch die Anwendung entwickelt und in der Folge in Ausbildungen kanonisiert wird. Die grundlegenden Fragen, die sich daraus für die Erwachsenenbildung ergeben, sind:

- Ist Erwachsenenbildung das, was in Erwachsenenbildungsorganisationen (ausschließlich als Selbstbild) geschieht, oder gibt es ein sachlich begründetes, eigenständiges und einrichtungsübergreifendes Tätigkeitsfeld?

- Entsteht im Rahmen der Erwachsenenbildungspraxis Wissen, das sich vom Anwendungswissen der Erziehungswissenschaft unterscheidet? Und wenn ja, wo wird dieses gesammelt, reflektiert und gelehrt?

Als Indiz für die Unklarheit über das sektorenspezifische Wissen sei die Qualitätssicherungspraxis des Arbeitsmarktservice (AMS) angeführt, das in seinen Vergabekriterien Qualitätsmerkmale für einzusetzendes Personal in arbeitsmarktpolitischen Qualifizierungsmaßnahmen vorschreibt. An dieser Stelle soll nicht die inhaltliche Ausgestaltung dieser Vorgaben problematisiert werden, sondern der Umstand, dass der/die „NachfragerIn" dem/der „DienstleisterIn" vorschreibt, was angemessene Qualifikationen des eingesetzten Personals sind. Das wäre im schulischen oder hochschulischen Sektor äußerst unüblich, geradezu undenkbar in den Feldern Rechtswissenschaften oder Medizin.

„Es ist alles sehr kompliziert" – und was nun?

Die Konstitution von Professionalität als souveränes und selbst verantwortetes Verständnis einer Profession ist kein ausschließlich disziplinär begründbarer Prozess, sondern folgt zum überwiegenden Teil politischen Logiken. Doch wie sollte man das angehen? Die bereits zum Sprichwort avancierte Aussage von Fred Sinowatz (der ja den Anliegen der Erwachsenenbildung immer gewogen war und unter dem als Unterrichtsminister 1973 das Erwachsenenbildungsförderungsgesetz verabschiedet wurde) sei hier angemerkt: „Es ist alles sehr kompliziert".[2]

Dem Schriftsteller Robert Musil gelang es schon 1912 in einem anonym veröffentlichten Beitrag zur politischen Kultur Österreichs uns allen einen Spiegel vorzuhalten. Er macht eine stillschweigend von Politik und Öffentlichkeit akzeptierte Strategie im Umgang mit komplexen Herausforderungen sichtbar. Diese Strategie – so Musil – bestehe darin, eine objektiv gegebene Schwierigkeit zwar als solche anzuerkennen, diesen Umstand jedoch zum Anlass zu nehmen, in ein Ausweichen und Verweilen zu verfallen und es sich eben darin bequem zu machen. Und dies sei losgelöst davon zu sehen, wie leidenschaftlich oder emotional die jeweiligen Debatten zum Sachverhalt tatsächlich geführt werden. Ja, ganz im

[2] Kontext war der winterliche Streit zwischen Arbeitern und UmweltschützerInnen in der Hainburger Au 1985.

Gegenteil, Musil vermutet hinter sehr leidenschaftlich geführten Debatten die größte Gleichgültigkeit an der Behebung der Schwierigkeiten selbst (siehe Musil 1912).

Wendet man dieses Bild konsequent auf die österreichische Situation im hier betrachteten Sektor an, so sticht zunächst die unbestimmte, aber verbal häufig strapazierte Situation zwischen Erwachsenenbildung und Weiterbildung ins Auge, desgleichen die eher normativ geführte Diskussion über allgemeine und berufliche Bildung, das Verhältnis von KEBÖ-Verbänden zu den übrigen AnbieterInnen usw. Diese Dualitäten ließen sich noch durchaus um weitere ergänzen.

Klar muss sein, dass diese realen oder vermeintlichen Polaritäten sorgsam gepflegte innersektorale Baustellen sind, die einen durch- und umsetzungsstarken gemeinsamen Auftritt erschweren, ja, von dessen Notwendigkeit ablenken.

Klar muss auch sein, dass eine zunehmend professionalisierte Erwachsenenbildung mit Sicherheit künftig eine andere sein wird, aber sie wird „die österreichische Erwachsenenbildung" sein können – zum Preis, kein völlig integrierendes, sondern ein auf sachliche Argumente gestütztes, nachvollziehbares und selbstbewusstes, exkludierendes Modell zu sein.

Die nunmehr implementierte Weiterbildungsakademie scheint – auf Ebene der Qualifizierung der Beschäftigten in der Erwachsenenbildung – einen ersten Schritt der Standardisierung und des systematischen Wissensmanagements darzustellen, um ohne Übersimplifizierung doch zu mehr Einheitlichkeit zu gelangen. Weitere Schritte müssten folgen, um eine künftige Profession politisch gewichtig und geschlossen genug zu gestalten, um so Lösungen mitgestalten und – wo sinnvoll – souverän herbeiführen zu können.

Literatur

Verwendete Literatur

Glazer, Nathan (1974): Schools of the Minor Professions. Minerva Vol. 12, S. 346-363.

Gruber, Elke/Schlögl, Peter (2003): ONLINE-Katalog für Qualitätskriterien von Angeboten der allgemeinen und beruflichen Erwachsenenbildung: KundInnenorientierte Entscheidungskriterien für die Auswahl. In: Schlögl, Peter/Gruber, Elke (Hrsg.): Wo gehtś hier zum „richtigen" Kurs: Entscheidungshilfen für die Auswahl eines Kursangebots in der allgemeinen und beruflichen Erwachsenenbildung. Wien: öibf, S. 9-12.

Weiterführende Literatur

GPA-DJP (Hrsg.) (2007): Vertrag. Recht. Der ultimative Ratgeber für Menschen im Bildungsbereich. Wien.

Gutknecht-Gmeiner, Maria/Schlögl, Peter (2007): Stand der Qualitätssicherung und -entwicklung bei österreichischen Institutionen der Erwachsenenbildung. In: Qualitätsentwicklung und -sicherung in der Erwachsenenbildung in Österreich – Wohin geht der Weg? Wien: bm:ukk, S. 31-54.

Gutknecht-Gmeiner, Maria (2008): Pädagogische Qualifikation des Erwachsenen- und Weiterbildungspersonals in Österreich. Auswertung und kritische Analyse von statistischen Daten. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at 4/2008. Online im Internet: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-4/meb08-4_06gutknechtgmeiner.pdf

Musil, Robert [anonym](1912): Politik in Österreich. Der Lose Vogel 6, S. 198-202.

Foto: Mediendienst.com

Mag. Peter Schlögl

Studium der Biologie und der Philosophie, geschäftsführender Institutsleiter des „Österreichischen Institut für Berufsbildungsforschung“ (öibf), Arbeitsschwerpunkte: Bildungsentscheidungen, professionelle Beratungsdienste im Bildungswesen, Lebenslanges Lernen

E-Mail: peter.schloegl(at)oeibf.at
Internet: http://www.oeibf.at
Telefon: +43 (0)1 3103334

Qualifikation als Qualität von ErwachsenenbildnerInnen

von Wilhelm Filla, VÖV

Wilhelm Filla (2008): Qualifikation als Qualität von ErwachsenenbildnerInnen. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs 4/2008. Online im Internet: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-4/meb08-4.pdf. ISSN 1993-6818. Erscheinungsort: Wien. 19.072 Zeichen. Veröffentlicht Juni 2008.

Schlagworte: Qualifikationsfrage, Kompetenzkatalog, ErwachsenenbildnerInnen, BildungsmanagerInnen, Kompetenzdefizite

Abstract

Wissen die Lehrenden über die von ihnen repräsentierte Institution und deren Ziele sowie über die Erwachsenenbildung als Bildungssektor ausreichend Bescheid, um darüber qualifiziert informieren zu können? Sind sie beispielsweise über die Theorie und Empirie von Lehr- und Lernprozessen und über Zusammenhänge von sozialer Stellung und Lernverhalten informiert? Mangels einschlägiger Forschung wissen wir es nicht. Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich im besonderen Maße mit der Qualifikationsfrage der BildungsmanagerInnen. An ihnen lässt sich die These verfolgen, dass Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung die erwachsenenpädagogische Qualifizierung verdeckt, da sie diese nicht zu ihrem integralen Bestandteil macht.

Qualifikation als Qualität von ErwachsenenbildnerInnen

von Wilhelm Filla, VÖV

Ludo Moritz Hartmann thematisierte bereits vor rund hundert Jahren die Qualifikation der „Volksbildner". Nur die Besten sollten in der Volksbildung tätig sein (siehe Hartmann 1910). Dieser Forderung konnte beim damaligen Ausmaß der Volksbildung noch einigermaßen entsprochen werden. Im Zuge der enormen Ausweitung und Ausdifferenzierung der Erwachsenenbildung in der Zweiten Republik kann mit „erwachsenenbildnerischen Naturtalenten" schon lange nicht das Auslangen gefunden werden. Gegenwärtig wird der personelle Umfang der „Branche" Erwachsenenbildung auf rund 100.000 Personen geschätzt (vgl. Schlögl/Gutknecht-Gmeiner 2006, S. 6-8). Dass alle diese 100.000 in der Erwachsenenbildung tätigen Personen ausschließlich zu den „Besten", wie Hartmann dies forderte, zählen können, ist eine unrealistische Annahme.

Mit Sicherheit gibt es Qualifikationsprobleme – allerdings je nach Bereich und Ebene unterschiedliche. Darüber hinaus ist die Erwachsenenbildung heute im Vergleich zur Zeit Hartmanns der heterogenste und am schwersten zu überblickende Bildungssektor. An die in ihm Tätigen stellt er extrem unterschiedliche Anforderungen.

Kompetenzkatalog für ErwachsenenbildnerInnen

Johannes Weinberg hat in seiner „Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung" (2000) sechzehn Wissens- und Kompetenzbereiche für ErwachsenenbildnerInnen angeführt (siehe Weinberg 2000): Theorien der Erwachsenenbildung, Theorien und Methoden der Erwachsenenbildungsforschung, Geschichte der Erwachsenenbildung, Internationalität der Erwachsenenbildung, Politik, Recht und Finanzierung der Weiterbildung, Institutionen und Verbände der Weiterbildung, Management und Verwaltung der Weiterbildung, Sozialisation, gesellschaftlicher Wandel und Lernen Erwachsener, Beratung, Themen und Bildungszwecke der Erwachsenenbildung, Formen des Lehrens und Lernens in der Erwachsenenbildung, Didaktisches Handeln, Planung und Evaluation von Kursen und Lehrgängen, Typologie und Vorbereitung einzelner Bildungsveranstaltungen, Arbeitsweisen und kommunikative Prozesse in Bildungsveranstaltungen und Arbeitsanforderungen und Beschäftigungsverhältnisse.

Aufgrund der Entwicklungen der letzten Jahre kann Weinbergs Katalog noch ergänzt werden um: Projektmanagement (auf lokaler, regionaler, nationaler und internationaler Ebene),

Wissenschaftliche Weiterbildung, Umgang mit Alphabetisierungsfragen, IKT-Kompetenzen und Interkulturelle Kompetenzen.[1]

Diese Kompetenzelemente unterliegen einem permanenten Veränderungsprozess, der u. a. an ständig neuer und zusätzlicher Fachliteratur abzulesen ist.

Vier vorrangige Zielgruppen für Qualifizierung

Durch die enorme Ausdifferenzierung der Erwachsenenbildung lässt sich die Qualifikationsfrage nicht pauschal beantworten. So unterscheidet beispielsweise die 2007 gegründete Weiterbildungsakademie (wba)[2] für die institutionalisierte Erwachsenenbildung vier Zielgruppen, die vorrangig angesprochen werden sollen (siehe Heilinger 2007): BildungsmanagerInnen, Lehrende, BeraterInnen und BibliothekarInnen.

Für die zahlenmäßig mit Abstand größte Gruppe, die nebenberuflich Lehrenden, stellt sich die Qualifikationsfrage doppelt: fachlich-inhaltlich und didaktisch-methodisch.

Da die Erwachsenenbildung im Wesentlichen – von einzelnen Bereichen der beruflichen Qualifizierung und Umschulung abgesehen – auf dem Freiwilligkeitsprinzip beruht und die Teilnehmenden „mit den Füßen abstimmen", scheiden wenig bis unqualifizierte Lehrende schon mangels TeilnehmerInnen in der Regel bald aus. Evaluationsmaßnahmen im Rahmen von Qualitätssicherungsverfahren tun in der Praxis ein Übriges.

Institutionalisierte Erwachsenenbildung wird gegenüber den Teilnehmenden unmittelbar nicht durch PräsidentInnen, GeneralsekretärInnen, GeschäftsführerInnen, DirektorInnen und pädagogische MitarbeiterInnen, sondern durch die Lehrenden repräsentiert. Ob sie dieser objektiv gegebenen Repräsentationsfunktion über den Inhalt der jeweiligen Lehrveranstaltung hinaus möglichst umfassend gerecht werden können, ist eine offene Frage, die empirisch nicht beantwortet ist. Wissen die Lehrenden über die von ihnen repräsentierte Institution und deren Ziele sowie über die Erwachsenenbildung als Bildungssektor ausreichend Bescheid, um darüber qualifiziert informieren zu können? Sind sie beispielsweise über die Theorie und Empirie von Lehr- und Lernprozessen und über Zusammenhänge von sozialer Stellung und Lernverhalten informiert? Mangels einschlägiger Forschung wissen wir es nicht. Als Hypothese lässt sich vermuten, dass bei institutionellen Fragen Wissenslücken bestehen und sonst vielfach

---

[1] Siehe dazu den Beitrag von Halit Öztürk in dieser Ausgabe des MAGAZIN erwachsenenbildung.at auf: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-4/meb08-4_08_oeztuerk.pdf

[2] Siehe dazu den Beitrag von Anneliese Heilinger in dieser Ausgabe des MAGAZIN erwachsenenbildung.at auf: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-4/meb08-4_05_heilinger.pdf

Alltagstheorien zur Deutung der erwachsenenbildnerischen Realität dominieren. Hier hätte die Weiterqualifizierung der Lehrenden anzusetzen, wobei dies aufgrund der großen Zahl – allein bei den Volkshochschulen sind jährlich rund 20.000 Lehrende tätig (vgl. Vater 2007, S. 27) – ein beträchtliches Langzeitunterfangen darstellt, das etwa die Weiterbildungsakademie mit den von ihr akkreditierten Qualifizierungsangeboten und den von ihr anerkannten Qualifikationen alleine nicht lösen kann.

Welche Möglichkeiten bestehen, beweist die nicht gerade staatssozialistische Schweiz, die als erstes Land in Europa auf eine mehrstufige, standardisierte, modular aufgebaute und staatlich anerkannte Aus- und Weiterbildung für AkteurInnen in der Erwachsenenbildung verweisen kann (SVEB Zertifikat) und die bereits von einer großen Zahl von Personen in Anspruch genommen wurde. Auf der ersten Ebene haben rund 15.000 Personen das SVEB Zertifikat (Stufe 1) erworben, da der Erwerb des Qualitätslabels eduQua an den Nachweis dieses Zertifikats gebunden ist (vgl. Filla 2008, S. 43ff.).

Im Folgenden bleiben die spezifischen Gruppen der BibliothekarInnen und BeraterInnen unberücksichtigt. Aus drei Gründen liegt der Fokus auf den „BildungsmanagerInnen“: Bei ihnen wird die Qualifikationsfrage besonders deutlich, aber auch besonders komplex. Sie stellen eine relativ überschaubare Gruppe dar und ihnen kommt aufgrund ihrer Planungs- und Gestaltungskompetenz eine gesonderte Stellung zu, da sie auf alle anderen Gruppen in der Erwachsenenbildung einwirken, zumindest potenziell in der Öffentlichkeit stehen und entscheidungsorientiert agieren. Am Beispiel der BildungsmanagerInnen lässt sich überdies die These verfolgen, dass Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung die erwachsenenpädagogische Qualifizierung verdeckt (siehe Filla 2005), da sie diese nicht zu ihrem integralen Bestandteil macht.

BildungsmanagerInnen als Hauptzielgruppe umfassender erwachsenenpädagogischer Qualifizierung

Bei den BildungsmanagerInnen, die Bildungstätigkeit planen, organisieren, evaluieren, dokumentieren, reflektieren und für deren Finanzierung sorgen, sind von der rechtlichen Bindung an Institutionen drei große Gruppen zu unterscheiden: hauptberufliche, nebenberufliche und ehrenamtliche. Dazu kommen noch die neuen Selbstständigen, die eine wachsende Sondergruppe darstellen.

Über die Quantitäten dieser Gruppen gibt es nur unzureichende Informationen. Allein für die KEBÖ-Verbände weist die jüngste Statistik – exklusive „Büchereiverband“ – 1.547 hauptberuflich tätige MitarbeiterInnen im pädagogischen Bereich aus, von denen der Großteil

mehr oder weniger mit Managementaufgaben betraut ist. Über ihre erwachsenenbildungsspezifischen Qualifikationen gibt es keine empirischen Zahlen. Für die BildungsmanagerInnen außerhalb der KEBÖ-Verbände liegen nicht einmal globale Zahlen vor.

In der Erwachsenenbildung besteht seit dem 19. Jahrhundert das Prinzip des offenen Zugangs zu den Lehr- und Managementfunktionen. In den letzten zwei Jahrzehnten ist nicht nur ein Prozess der „Verhauptberuflichung" der Managementfunktionen vor sich gegangen, sondern zugleich eine Akademisierung, mitbedingt durch die Personalförderungsaktionen des „Unterrichtsministeriums" seit Mitte der 1980er-Jahre.

Akademisierung ist jedoch keineswegs mit erwachsenenpädagogischer Qualifikation gleichzusetzen. Nur eine kleine Minderheit der tertiär ausgebildeten Personen im Bildungsmanagement hat ein erwachsenenpädagogisches Studium absolviert. Man stelle sich vor, juristische Funktionen in der Gesellschaft werden von HistorikerInnen, LehrerInnen oder TechnikerInnen wahrgenommen. Das wäre undenkbar. In der Erwachsenenbildung ist Vergleichbares vorherrschende Praxis, die niemand in Frage stellt. Dabei haben allein an der Abteilung Weiterbildung der Karl-Franzens-Universität Graz seit der ersten Hälfte der 1980er-Jahre rund 500 Personen ein einschlägiges Studium absolviert. Nur eine kleine Minderheit von ihnen ist jedoch in der traditionellen Erwachsenenbildung tätig, die viel spezifisches Qualifikationspotenzial unberücksichtigt lässt (siehe Kastler 2005).

Erwachsenenpädagogische Kompetenzen im Sinn des – erweiterten – Katalogs von Weinberg sind gerade für BildungsmanagerInnen erforderlich, nicht zuletzt, um Erwachsenenbildung im gesamtgesellschaftlichen bildungspolitischen Diskurs und in einer darüber hinausgehenden politischen Öffentlichkeit nachhaltig vertreten zu können. In diesen Bereichen ist Erwachsenenbildung nahezu nicht präsent. Die geradezu beschwörend vorgebrachten Stehsätze von der wachsenden Bedeutung der Erwachsenenbildung und des mit ihr vielfach noch immer gleichgesetzten lebenslangen Lernens sind allein jedenfalls nicht diskursfähig.

Ohne es näher ausführen zu können, sind erwachsenenpädagogische Kompetenzen gerade für BildungsmanagerInnen unerlässlich, um qualitativ hochwertige, nachhaltig wirkende Bildungstätigkeit planen bis evaluieren und reflektieren zu können. Aus der Erfahrung drängt sich die zu überprüfende Hypothese auf, dass – trotz all ihrer vielfältigen Stärken – bei den im Bildungsmanagement Tätigen erwachsenenbildungsspezifische Kompetenzdefizite bestehen (kaschiert durch eine Betriebsamkeit und eine „Arroganz der Praxis"). Dass Defizite existieren, geht schon aus der Breite des Kompetenzkatalogs hervor, den eine Person allein nicht erfüllen kann. Probleme entstehen, wenn eine größere Zahl dieser Kompetenzen nicht abgedeckt wird.

Das Problem der erwachsenenbildungsspezifischen Qualifikationen der BildungsmanagerInnen ist jedoch weit komplexer als es die bisherigen Ausführungen vermuten ließen. Zunächst dürfte der erweiterte Kompetenzkatalog von Weinberg in einem bis zum Master gehenden Studium substanziell kaum abdeckbar, sondern nur partiell zu erfüllen sein. Erwachsenenbildung bedarf jedoch aufgrund ihrer extremen Ausdifferenzierung im Bildungsmanagement weit mehr als nur erwachsenenpädagogisch Ausgebildeter. Es sind auch JuristInnen, MarketingexpertInnen, BildungsökonomInnen, GesundheitsexpertInnen, SprachwissenschafterInnen, PolitologInnen, SoziologInnen, KommunikationswissenschafterInnen und so weiter erforderlich. Schulen haben diesen weit gefächerten Bedarf nicht und die „Apparate" der Universitäten auch nicht. Darin liegt ein Element des prinzipiellen Unterschieds zwischen Erwachsenenbildung und den anderen Bildungssektoren.

In der institutionalisierten Erwachsenenbildung bedarf es jedenfalls des Zusammenspiels von TrägerInnen aller hier angedeuteten Qualifikationen, aber im Besonderen und anders als das heute der Fall ist, ausgeprägter erwachsenenbildungsspezifischer Qualifikationen.

Das Problem weist noch eine zusätzliche Dimension auf. ErwachsenenbildnerInnen im Bildungsmanagement bedürfen einer Reihe von Kompetenzen, die im Studium nicht vermittelt werden (können). Dazu gehören umfassende Organisationskompetenzen und Repräsentationsvermögen in der Öffentlichkeit. Hier kommen die vielfältigen Praxiserfahrungen aus unterschiedlichen Bereichen ins Spiel, die für die Ausübung erwachsenenbildnerischer Managementfunktionen unerlässlich sind. Sie werden vor allem bei den auch in Zukunft unentbehrlichen „Nebenberuflichen" und „Ehrenamtlichen" relevant, da es undenkbar ist, von ihnen ein erwachsenenpädagogisches Studium oder ein anderes abgeschlossenes Studium als Voraussetzung für die Ausübung ihrer Funktionen zu verlangen. Wie der vielfältige Qualifikationsbedarf besonders von BildungsmanagerInnen in ihrer Aus- und Weiterbildung tatsächlich umfassend abgedeckt werden kann, wäre im Einzelnen eine eigene und ausführliche Diskussion wert.

Problemlösungsansätze und Perspektiven

Die skizzierte Problemanalyse, die um eine Qualifikationsanalyse der ehrenamtlich tätigen EntscheidungsträgerInnen in der dominant vereinsmäßig organisierten Erwachsenenbildung zu ergänzen wäre, erfordert es, Problem reduzierende, mittel- bis längerfristige Perspektiven aufzuzeigen. Dazu einige Thesen und Postulate:

- In der weitgehend forschungsabstinenten Erwachsenenbildung gilt es, Forschung zu forcieren, insbesondere auch empirische und kritische Berufsfeldforschung. Die

derzeitige empirische Kenntnis des Berufsfeldes Erwachsenenbildung gleicht, um ein vor Jahren geäußertes Bonmot von Lorenz Lassnigg anzubringen, „einem Blindflug im Nebel".

- Auf der Basis einer empirischen Durchleuchtung und theoretischen Fundierung des Berufsfeldes Erwachsenenbildung sollte die „Rekrutierungs"praxis in den Weiterbildungseinrichtungen eine Veränderung durchlaufen. Gefordert ist ein Mehr an erwachsenenpädagogischer Qualifikation der TrainerInnen, wobei dies eine Bewusstseinsänderung bei jenen voraussetzt, die bisher Personal-entscheidungen getroffen haben.

- Wenn die erforderlichen Kompetenzen für ErwachsenenbildnerInnen, insbesondere für BildungsmanagerInnen, in ihrer ganzen Breite und fachlichen Tiefe nicht ausreichend durch ein Studium zu vermitteln sind, gilt es berufsbegleitende Weiterbildungsangebote zu schaffen, zu forcieren und ihre Inanspruchnahme zu fördern.

- Bei der berufsbegleitenden Weiterbildung der ErwachsenenbildnerInnen ist die individuelle Beliebigkeit durch verpflichtende Elemente zu überwinden. Dies umso mehr, als die tertiäre Ausbildung von KindergärtnerInnen und die verpflichtende Weiterbildung von LehrerInnen immer konkretere Züge annimmt.

- Wenn erwachsenenpädagogische Qualifikationen im umfassenden Sinn ein unverzichtbares Element von Qualität darstellen, gilt es bei der Implementierung von Qualitätssicherungsinstrumenten Qualifikationsstandards im hier angedeuteten Sinn als integrale Bestandteile aufzunehmen und in weiterer Folge öffentliche Förderungen an nachgewiesene Qualität zu binden. (Das ist vermutlich besonders umstritten. Die Schweiz zeigt allerdings konkrete Wege der Umsetzung auf. Erwachsenenbildung, die ernsthaft bestrebt ist, ein gleichwertiger Bildungssektor zu werden, wird darum nicht herumkommen.)

- Angesichts einer kaum mehr zu übersehenden – internationalen – Fachliteratur sowie angesichts ständig neuer Einsichten und Erkenntnisse kann berufsbegleitende Weiterbildung von ErwachsenenbildnerInnen nicht nur auf institutionalisierter Basis erfolgen, sondern ebenso durch informelles und selbstorganisiertes Lernen besorgt werden.

- Kontinuierliche Qualifikationsforschung ist letztlich als ein unverzichtbares Steuerungselement für den gesamten Erwachsenenbildungsbereich zu sehen, sofern er sich im öffentlichen Interesse versteht.

- Die – tendenzielle – Lösung der Qualifikationsfrage ist neben der Herstellung einer ausreichenden Finanzierungsbasis der entscheidende Ansatz zur Integration der Erwachsenenbildung in ein umfassendes System von Bildung und lebenslanges Lernen auf lokaler, regionaler, nationaler und internationaler Ebene.

Literatur

Verwendete Literatur

Filla, Wilhelm (2008): Erwachsenenbildung in Europa. Ihre internationale Dimension. Skriptum VI: Schweiz. Wien.

Schlögl, Peter/Gutknecht-Gmeiner, Maria (2006): Machbarkeitsstudie zu einem modularen Qualifizierungs- und Akkreditierungssystem „Weiterbildungsakademie" für Lehrende und pädagogisch-planende Personen in der Erwachsenenbildung, BildungsberaterInnen und BibliothekarInnen (unveröffentlichter Endbericht im Auftrag des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen). Wien.

Vater, Stefan (2007): Statistikbericht 2007. Für das Arbeitsjahr 2005/06. Wien (= VÖV Materialien 42).

Weiterführende Literatur

Filla, Wilhelm (2005): Qualität durch Qualifikation. In: Lenz, Werner (Hrsg.): Weiterbildung als Beruf. „Wir schaffen unseren Arbeitsplatz selbst!!" (= Arbeit-Bildung-Weiterbildung 6) S. 125-142.

Hartmann, Ludo Moritz (1910): Das Volkshochschulwesen. Dürer Bund. 66. Flugschrift zur Ausdruckskultur. München.

Heilinger, Anneliese (2007): Weiterbildungsakademie Österreich. Entstehungsgeschichte. Wien.

Kastler, Ulrike (2005): Studieren – selbstbestimmt und respektiert. Befragung von AbsolventInnen des Schwerpunktstudiums „Erwachsenenbildung" 1984-2004 an der Universität Graz. In: Lenz, Werner (Hrsg.): Weiterbildung als Beruf. „Wir schaffen unseren Arbeitsplatz selbst!!" (= Arbeit-Bildung-Weiterbildung 6) S. 19-100.

Weinberg, Johannes (2000): Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung. Überarbeitete Neuauflage. Bad Heilbrunn/OBB.

Foto: K. K.

Dr. Wilhelm Fila

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 2164226

Berufsbild TrainerIn

von Alfred Fellinger, work@education

Alfred Fellinger (2008): Berufsbild TrainerIn. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs 4/2008. Online im Internet: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-4/meb08-4.pdf. ISSN 1993-6818. Erscheinungsort: Wien. 14.068 Zeichen. Veröffentlicht Juni 2008.

Schlagworte: Berufsbild, Qualitätsstandards, Qualitätssicherung, Trainer, Trainerin, work@education, GPA

Abstract

In den letzten Jahren ist es verstärkt zu einer Diskussion der Qualität in der Erwachsenenbildung gekommen, gleichzeitig hat eine Professionalisierung stattgefunden, ersichtlich z. B. an der stetig steigenden Zahl der TrainerInnenausbildungen und an den Versuchen, Qualitätsstandards und Qualitätssicherungssysteme zu formulieren. Dieser Professionalisierungsprozess ist noch lange nicht abgeschlossen, gibt es doch nach wie vor keine allgemein anerkannten und verbindlichen Standards oder Zugangsbedingungen für die Ausübung der Tätigkeit als TrainerIn. Auch die Interessengemeinschaft work@education, eine Plattform für alle im Bildungs- und Beratungsbereich tätigen Personen, hat sich dieses Themas angenommen: Sie fordert u. a. die Etablierung eines verbindlichen Berufsbildes für TrainerInnen.

In diesem Artikel soll ein Berufsbild vorgeschlagen und sollen Qualitätskriterien sowie Möglichkeiten der Etablierung vorgestellt werden.

Berufsbild TrainerIn

von Alfred Fellinger, work@education

Seit einigen Jahren gibt es innerhalb der Gewerkschaft der Privatangestellten, Druck, Journalismus, Papier die Interessengemeinschaft work@education[1]. Sie ist eine Plattform für alle im Bildungs- und Beratungsbereich tätigen Personen, unabhängig von Arbeitsbereich oder Vertragsart. Im Rahmen der Interessengemeinschaft wird das Thema „Qualität in der Erwachsenenbildung" immer wieder mit besonderer Aufmerksamkeit diskutiert. Aus diversen Diskussionsrunden, Teilnahmen an Konferenzen, aus Erfahrungen der TrainerInnen und AuftraggeberInnen sowie aus zahlreichen Studien geht klar hervor, dass schon seit längerem für TrainerInnen, AuftraggeberInnen und KundInnen eine nicht immer zufriedenstellende Situation vorherrscht: Immer mehr neue AnbieterInnen und Angebote unter immer anderen Bezeichnungen werden beworben. Das Angebot wird so zunehmend – oft selbst für Fachleute – unübersichtlich. Diese Undurchschaubarkeit wird noch verschärft durch das Fehlen verbindlicher Qualitätskriterien – sei es für Produkte, AnbieterInnen oder TrainerInnen.

Der Beruf TrainerIn ist keinerlei Regelungen unterworfen: Es gibt kein klares und verbindliches Berufsbild, keine einheitlichen Qualitätsstandards und damit eine breite Palette an Möglichkeiten, was alles unter „Training" verstanden werden kann, wer sich „TrainerIn" nennen darf, welche Wege und Ausbildungen zur Ausübung des Berufes führen und vorausgesetzt werden. Auch die Entlohnung ist völlig ungeregelt.

Nun vertreten durchaus TrainerInnen selbst oft den Ansatz, dass der Markt sich ohnehin selbst reguliere, dass Qualität sich letztlich immer durchsetze und Honorare sich leistungsgerecht einpendeln würden. Doch wie ist es bei Fehlen klarer Standards möglich, als AuftraggeberIn oder Kunde/Kundin den Durchblick oder Überblick zu erlangen und zu bewahren?

In den letzten Jahren ist es trotz oder gerade wegen der bisherigen Entwicklungen zu einer Professionalisierung des Berufsfeldes gekommen. Ohne alle gesetzten Initiativen und Schritte erschöpfend aufzählen zu können, seien die Gründung der Weiterbildungsakademie (wba)[2], die Akkreditierung zum Wirtschaftstrainer/zur Wirtschaftstrainerin (vorausgesetzt wird der Besitz des „Gewerbeschein Unternehmensberatung"), universitäre und auch außeruniversitäre Masterlehrgänge im Bereich Training und Development (z. B. an der Salzburg Management GmbH – University of Salzburg Business School und an der Donau-Universität

[1] Nähere Informationen dazu auf: http://www.gpa-djp.at/servlet/ContentServer?pagename=GPA/Page/Index&n=GPA_4.5

[2] Nähere Informationen dazu auf: http://www.wba.or.at

Krems), das über das Programm „Leonardo da Vinci“ geförderte Projekt „QUINORA“ für BerufsorientierungstrainerInnen, strenge (aus unserer Sicht manchmal auch zu strenge) formale Kriterien für TrainerInnen in AMS-Maßnahmen, aber auch Beiträge der work@education im Rahmen verschiedener Veranstaltungen genannt.

Auch dass Kunden und Kundinnen immer aufgeklärter, informierter und erfahrener werden, was sich u. a. an spezifischeren Ausschreibungen von Trainings erkennen lässt, zeigt eine Entwicklung in Richtung mehr Professionalisierung.

Definition von Training

Die Interessengemeinschaft work@education hat in einer Arbeitsgruppe, bestehend aus erfahrenen Trainern und Trainerinnen, folgende Definition für Training erarbeitet:

- Die Behandlung eines Themas bzw. von Inhalten (ob Themen aus dem Bereich der sozialen Kompetenzen wie etwa Konflikt oder Präsentationstechnik oder fachliche Themen wie EDV oder Marketing) – im Gegensatz zu therapeutischen oder reinen Selbsterfahrungsgruppen
- Die Bearbeitung dieses Themas in einem Gruppensetting (zumeist zwischen 6 und 18 Personen) – im Gegensatz zu etwa Einzelcoaching
- Eine Vielfalt von Methoden und Arbeitsformen (Die Einbeziehung von Einzel- und Kleingruppenübungen, Plenardiskussionen, Rollenspielen, kreativen Methoden etc. spricht unterschiedliche Lerntypen an.) – im Gegensatz zu Vorträgen oder Konferenzen
- Ausgeprägte Interaktivität und Prozessorientierung (Die Kommunikation findet zwischen allen Beteiligten statt, Gruppenprozesse sind Teil des Settings und eröffnen über Feedback etc. zusätzliche Lernmöglichkeiten.) – im Gegensatz zu einem klassischen Unterricht bzw. zu Vorträgen
- Kognitives Lernen und Erfahrungslernen werden miteinander kombiniert, es werden theoretische Hintergrundmodelle präsentiert und diskutiert, aber auch Erkenntnisse aus der Erprobung und Anwendung gezogen.
- Praxisorientierung: Es wird immer auch Augenmerk auf den Transfer in das Berufs- und/oder Privatleben der TeilnehmerInnen gelegt.
- Einbeziehung individueller Erfahrungen, Herangehensweisen, Verhaltensmuster etc.: Die Haltung und die persönlichen Erfahrungen der TeilnehmerInnen zu Themen wie „Konflikt“, „öffentliche Auftritte“, „Arbeitslosigkeit“ usf. haben einen wesentlichen Einfluss darauf, wie Themen diskutiert und bearbeitet werden.

Berufsbild TrainerIn

Abgeleitet aus dieser Definition wurde von der Interessengemeinschaft folgendes Berufsbild für TrainerInnen ausgearbeitet:

Training beschäftigt sich mit einer Vielfalt von Arbeits- und Themenbereichen, Zielgruppen und Potenzialen. Es dient der Reflexion, der (Weiter-)Entwicklung von Sicht- und Verhaltensweisen sowie dem Erwerb von Fachwissen, persönlichen, sozialen und methodischen Kompetenzen.

TrainerInnen arbeiten mit Gruppen von Einzelpersonen oder mit Mitgliedern von Gruppen, Teams, Abteilungen, Organisationen und Unternehmen. In mehrstündigen bis mehrtägigen Seminaren werden Themenbereiche gemeinsam mit den TeilnehmerInnen erarbeitet. Die TrainerInnen stellen dabei ihre inhaltliche, methodisch-didaktische und Prozess-Expertise zur Verfügung, geben inhaltliche Impulse und ermöglichen den TeilnehmerInnen dadurch möglichst optimale Rahmenbedingungen für ihre Lernerfahrungen.

Aufgaben der TrainerInnen

Dass TrainerInnen nur für die Durchführung von „Trainings" zuständig sind, ist eher selten. Das Aufgabenspektrum der TrainerInnen umfasst u. a.:

Organisatorische Aufgaben

Akquisition und damit verbunden das Marketing von Trainings; Bildungsplanung (inhaltlich, terminlich, finanziell, räumlich); Planung und Budgetierung von Ressourcen; Dokumentation von Trainings und Erfolgskontrolle

Pädagogische Aufgaben

Bildungsbedarfserhebungen; Entwicklung von Bildungsangeboten; Beratung zu Bildungsangeboten; Durchführung von Trainings; Erstellen/Entwickeln von didaktischen Materialien (Methoden, Präsentationen etc.); Verfassen von Skripten und Fachliteratur

Evaluierung von Bildungsmaßnahmen

Ressourcen-Einsatz (Sinnhaftigkeit, Ökonomie, Ziel- und Ergebnisorientierung); Lehr- und Lerninhalte, Lernzweck und Umsetzung; Rückmeldung und systematische Auswertung

Kontinuierliche Weiterentwicklung

Teilnahme an Fortbildungen, Konferenzen, Supervision, Coaching etc. und Literaturstudium

Qualitätskriterien für TrainerInnen

Aus dem Berufsbild für TrainerInnen und aus den angeführten Aufgaben lassen sich folgende Qualitätskriterien für TrainerInnen ableiten:

Fachkompetenz

Fachwissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Methoden zum jeweiligen Trainingsgebiet sowie fachliche Kompetenzen aus den Bereichen Pädagogik/Didaktik, Psychologie, Sozialforschung etc.

Nachweis der Fachkompetenz: Aus- und Weiterbildungen, Trainingspraxis, Berufserfahrungen

Methodische Kompetenz

(Handlungs-)Kompetenzen zur situativ angepassten und zu einer den AdressatInnen gerechten Vermittlung von Lerninhalten

Nachweis der Methodischen Kompetenz: Aus- und Weiterbildungen (TrainerInnenausbildung, Moderationsausbildung usf.), Trainingspraxis, Erfahrung in der Arbeit und Leitung von Gruppen

Persönliche Kompetenz

Kompetenz der Selbstwahrnehmung, emotionales Bewusstsein und Selbstregulierung sowie eine ethische Grundhaltung

Nachweis der Persönlichen Kompetenz: Aus- und Weiterbildungen, Supervision/Intervision/Coaching, therapeutische Selbsterfahrung

Soziale Kompetenz

Kommunikative Kompetenz

Wissen um kommunikative Mechanismen und Prozesse, Kontaktfähigkeit, Ausdrucksfähigkeit, Fähigkeit zur Vermittlung auch komplexer Inhalte an unterschiedliche Zielgruppen/Personen

Gruppendynamische Kompetenz/Prozesssteuerungskompetenz

Kenntnisse in Gruppendynamik und Gruppenpsychologie, Fähigkeiten der Wahrnehmung, Diagnose und Steuerung von Mechanismen und Prozessen in Gruppen, Fähigkeiten im Umgang mit Widerständen

Führungskompetenz

Grundlegende Kenntnisse zu den Themen „Führen und Leiten" sowie „Konfliktmanagement", Erfahrungen im Leiten von Gruppen, Kompetenzen in der Gestaltung von Führungsbeziehungen und dem Leiten von Gruppen sowie dem konstruktiven Umgang mit Problemen und Konflikten, Organisationskompetenz

Emotionale Kompetenz

Grundlegende Kenntnisse im Bereich Persönlichkeitspsychologie und Persönlichkeitsentwicklung, Kompetenz im Umgang mit Stress, Frustration und Widerständen, Fähigkeit zur Selbstreflexion und Selbstmotivation

Nachweis der Sozialen Kompetenz: Aus- und Weiterbildungen (z. B. Gruppendynamik), Supervision/Intervision/Coaching, (therapeutische) Selbsterfahrung, evtl. Referenzen/Trainingspraxis, Gruppen- und Leitungserfahrung

Qualitätssicherung

Die Definition von Qualitätsstandards reicht aber nicht aus. Es bedarf auch einer Qualitätssicherung, die ein hohes Maß an Verbindlichkeit und Nachhaltigkeit bietet. Folgende Methoden der Qualitätssicherung im Training bzw. in verwandten Bereichen sind derzeit verbreitet: Checklisten, Entscheidungshilfen für KundInnen (z. B. Checklist Weiterbildung[3]), Gesetzliche Regelung (z. B. Psychotherapie), Gewerberechtliche Regelung (z. B. UnternehmensberaterInnen, Sozial- und LebensberaterInnen), Verbände (z. B. Supervision), Netzwerke (national, international), Fremd-/Selbstzertifizierung (z. B. akkreditierte WirtschaftstrainerInnen bei WKO, Weiterbildungsakademie), Gütesiegel, Prädikatisierung (z. B. ISO 9001), Freiwilliges „Bekenntnis", Schnittstellen (z. B. Empfehlungen durch Beratungsstellen) und Berufsbild/Berufsschutz (z. B. Sozialbereich).

Maßnahmen wie Selbstzertifizierungen oder Checklisten sind zwar ein Schritt in die richtige Richtung, reichen aber nicht aus. Berufsverbände, wie sie derzeit z. B. im Bereich Supervision oder Coaching auftreten, konnten sich bis dato im Trainingsbereich nicht etablieren oder durchsetzen. Dies mag an der hohen Kompetitivität der Branche, am geringen Organisationsgrad der TrainerInnen, am EinzelunternehmerInnentum bzw. EinzelkämpferInnentum, aber auch am mangelnden Interesse, den Markt transparent zu machen oder zu regeln, liegen. Netzwerke können maximal eine Benchmarking-Funktion haben, eignen sich daher für eine Qualitätssteigerung, aber nicht für eine nachhaltige Qualitätssicherung. Gütesiegel und Prädikatisierungen (z. B. ISO 9001 oder Total Quality Management, kurz TQM) taugen für Bildungsinstitutionen, sind aber selten passend für Klein- und Kleinstunternehmen bzw. EinzelunternehmerInnen.

Aus Sicht der Interessengemeinschaft work@education würde eine gewerberechtliche Regelung (analog zur Lebens- und Sozialberatung oder zu den WirtschaftstrainerInnen) oder eine eigengesetzliche Regelung für eine Qualitätssicherung am meisten infrage kommen. Als Modell für diese gesetzliche Regelung könnte z. B. das Zivilrecht-Mediations-Gesetz oder das Bundesgesetz über die Ausübung der Psychotherapie fungieren. Während die gewerberechtliche Regelung den Nachteil besitzen würde, dass nur selbstständige TrainerInnen und Organisationen erfasst werden, indessen angestellte TrainerInnen nicht davon betroffen sind, würde die gesetzliche Regelung alle TrainerInnen, egal ob echter Dienstvertrag, freier Dienstvertrag oder Werkvertrag, einschließen.

[3] Nähere Informationen dazu auf: http://www.checklist-weiterbildung.at.

Schlussfolgerungen

Es besteht der Bedarf nach Etablierung eines eindeutigen Berufsbildes für TrainerInnen. Die Interessengemeinschaft work@education versucht mit diesem Beitrag einen weiteren Schritt in diese Richtung zu setzen. Nun gilt es, zu einer nachhaltigen Positionierung und Etablierung dieses Berufsbildes mit klaren rechtlichen Konsequenzen zu gelangen.

Literatur

Weiterführende Links

work@education: http://www.gpa-djp.at/servlet/ContentServer?pagename=GPA/Page/Index&n=GPA_4.5

Weiterbildungsakademie: http://www.wba.or.at

QUINORA: http://www.quinora.com

Foto: K. K.

Mag. Dr. Alfred Fellinger

Trainer, Supervisor, Coach, Organisationsberater und derzeitiger Bundesvorsitzender der Interessengemeinschaft work@education, einer Plattform für alle im Bildungs- und Beratungsbereich tätigen Personen im Rahmen der Gewerkschaft der Privatangestellten, Druck, Journalismus, Papier. Er hat Soziologie studiert, eine Trainer- sowie Supervisions-Coaching- und Organisationsentwicklungsausbildung absolviert, arbeitete einige Jahre als angestellter Trainer und Berater und ist mittlerweile als Ein-Personen-Unternehmen am Weiterbildungsmarkt tätig.

E-Mail: office(at)alfredfellinger.at
Internet: http://www.alfredfellinger.at
Telefon: +43 (0)699 19541395

Gute Arbeit – Qualitätsentwicklung als Professionalisierungsstrategie der Erwachsenenbildung

von Rainer Zech, ArtSet®

Rainer Zech (2008): Gute Arbeit – Qualitätsentwicklung als Professionalisierungsstrategie der Erwachsenenbildung. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs 4/2008. Online im Internet: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-4/meb08-4.pdf. ISSN 1993-6818. Erscheinungsort: Wien. 25.781 Zeichen. Veröffentlicht Juni 2008.

Schlagworte: Gute Arbeit, Organisationsentwicklung, Professionalisierung, Lernen, Führung

Abstract

In diesem Aufsatz wird Qualitätsentwicklung als Strategie zur Professionalisierung erwachsenenpädagogischen Handelns entschlüsselt und damit wieder näher an das Pädagogische (das als kollektive Gesamtleistung der Weiterbildungsorganisation verstanden wird) herangerückt. Hierfür wird an einen Gedanken angeknüpft, der wesentlich mit dem Professionsbegriff verbunden ist: an den Wunsch, eine gute Arbeit zu machen. Dieser Wunsch nach Qualitätsarbeit wird mit der Profession der WeiterbildnerInnen verknüpft, die sich im Zusammenhang mit der Qualitätsentwicklung selbst weiterbilden, d. h. ihre professionellen Kompetenzen entfalten. Gute Arbeit erfordert entsprechend gute äußere Bedingungen. Diese sind allerdings angesichts des kurzfristigen Verwertungsinteresses, des Zeitdrucks, der finanziellen Ressourcenkürzungen und der verschärften Konkurrenz bedroht. Eine Lösung dieses Dilemmas deutet sich in mehrere Richtungen an: Qualitätsentwicklung sollte aus einer Logik gelungenen Lernens gestaltet und die einzelorganisatorische Entwicklung in den Rahmen einer Qualitätsgemeinschaft der Profession eingebettet werden. Die Verbesserung der Arbeitsbedingungen der Beschäftigten muss Teil des Entwicklungsprozesses sein, und die Qualitätsentwicklung sollte als Lernprozess der Individuen und der Organisation angelegt werden. Führung kann durch entsprechende Maßnahmen dieses Lernen von Profession und Organisation unterstützen. Die Profession als Ganze muss eigene Kriterien guter Arbeit herausbilden und damit gesellschaftlich wahrnehmbar sein.

Gute Arbeit – Qualitätsentwicklung als Professionalisierungsstrategie der Erwachsenenbildung

von Rainer Zech, ArtSet®

Gute Arbeit um ihrer selbst willen als Kennzeichen einer Profession

Die Qualität der Arbeit verrät viel über die Arbeitenden. Sennett (2008) hat in seiner neuen Studie über das Handwerk gezeigt, dass es ein dauerhaftes menschliches Grundbestreben ist, eine Arbeit um ihrer selbst willen gut zu machen. Er sieht dieses Bedürfnis der Arbeitenden nicht nur bei HandwerkerInnen, sondern ebenfalls bei ProgrammiererInnen, ÄrztInnen, KünstlerInnen, LehrerInnen oder LaborantInnen etc. (siehe Sennett 2008). Eine gute Arbeit zu machen und einen sinnvollen Beitrag für die Gemeinschaft zu leisten, erfüllt den Einzelnen/die Einzelne mit Stolz. Deshalb entwickeln Berufsgruppen, die auf Grund ihrer spezifischen Tätigkeit (ExpertInnenwissen, relative Autonomie der Berufsausübung, Selbstkontrolle, Gemeinwohlorientierung, vertrauensvolle KlientInnenbeziehung usf.) gemeinhin als Profession beschrieben werden, auch eigene Standards, ethische Maßstäbe und Qualitätsanforderungen.

Unabhängig davon, wie sich die theoretische Diskussion darüber, ob ErwachsenenbildnerInnen nun als Profession zu bezeichnen sind oder nicht, entwickelt, steht fest, dass im Bildungssystem Beschäftigte bedeutsame Arbeit für die Zukunft unserer Gesellschaft leisten, an die höchste Ansprüche gestellt werden sollten. Die Kriterien guter Bildungsarbeit müssen sich aus dem Bildungsbegriff ergeben, der in seiner „Dreieinigkeit" auf die Erweiterung von Wissen und Können, die Entfaltung der individuellen Persönlichkeit und eine gesellschaftliche Integration zielt. Für die individuellen Lernenden ist Bildung dann gelungen, wenn sich durch sie ihre Verfügung über ihre relevanten gesellschaftlichen Lebensbedingungen, d. h. ihre Handlungsfähigkeit, erhöht hat. Für die Gesellschaft als Ganze ist Bildung dann gelungen, wenn die sozialen Kohäsionskräfte gestärkt wurden und die Menschen sich als Teil eines Gemeinwesens verstehen und in diesem ihren Platz gefunden haben. Die Politik braucht politisch gebildete BürgerInnen mit einem soliden demokratischen Bewusstsein und einer entsprechenden Partizipationsbereitschaft. Aus der Sicht der Wirtschaft ist Bildung gut, wenn sie die erforderlichen Qualifikationen und Kompetenzen für den ökonomischen Produktions- und Dienstleistungsprozess bereitstellt. Schließlich empfinden die BildungsanbieterInnen selbst ihre Arbeit dann als gut, wenn es ihnen gelingt, sowohl ihre eigenen Ansprüche zu realisieren als auch einen erkennbar sinnvollen Beitrag für die Gesellschaft und die einzelnen Menschen zu leisten.

Gute Arbeit ist allerdings nicht ohne bestimmte gegebene Voraussetzungen und unter allen Bedingungen gleichermaßen möglich. Sie erfordert eine Entwicklungszeit, die nicht beliebig betriebswirtschaftlich verkürzt werden kann, und Kooperationsverhältnisse, die nicht unter Wettbewerbsdruck stehen. Es gehört zu den Anforderungen der Praxis, sich nicht einfach nur so „durchzuwursteln" und bereits mit Mittelmäßigkeit zufrieden zu geben. Rasche Lösungen müssen vermieden werden. Damit sich die Dinge entfalten können, bedarf es Geduld. Denn Bildung ist ein reflexives Gut, und Reflexion ist nicht möglich unter Druck. Umfassende Bildung erfordert es, sich nicht nur auf die Wissensvermittlung zu beschränken, sondern zugleich den Lernenden die Entfaltung ihrer Persönlichkeit zu ermöglichen und ihre Integration ins soziale Gemeinwesen zu fördern. Qualität in der Bildung beginnt bei den Menschen, bei den Lernenden und bei den Arbeitenden. Sie fängt bei einzelnen an, breitet sich dann aber aus. Mangelhafte Qualität zu produzieren, ist deshalb ein Zeichen von Verantwortungslosigkeit gegenüber den KundInnen, gegenüber der Gesellschaft und gegenüber sich selbst.

Ökonomisierung der Weiterbildung als Qualitätsverhinderung

Qualitätsarbeit entfaltet sich allerdings „nicht von alleine" in einem sozialen und ökonomischen Vakuum. Zeitdruck, finanzielle Ressourcenkürzungen und verschärfte Konkurrenz erweisen sich als Qualitätsverhinderungsmechanismen. Hinzu kommt ein Rückgang der TeilnehmerInnenzahlen. Für die Beschäftigten ändern sich die Arbeitsverhältnisse, was sich in der verminderten Bezahlung und in der Befristung von Stellen ausdrückt. Ferner wird die Legitimität bestimmter Bereiche der öffentlichen Erwachsenenbildung (z. B. die Vermittlung von Sprachkenntnissen) angezweifelt. Aber auch professionsinterne Bedingungen erschweren die Situation. Die Diskussion um einen Funktionswandel der Erwachsenen- bzw. Weiterbildung wird nicht aktiv von der Profession selbst geführt. Nach wie vor ist zudem das Thema einer professionellen Leitung und Führung unerledigt. Und oft ist die Qualitätsentwicklung noch nicht in der Arbeitskultur des Alltags angekommen, sondern sie wird vor anstehenden Evaluationen auf die Alltagsarbeit aufgesetzt. Externe Qualitätszertifizierungen entwickeln sich zunehmend zum Instrument staatlicher Regulierungspolitik, was intrinsische Motivationen zerstört und Qualitätsentwicklung wieder zum administrativen Thema des Erreichens von Zertifikaten macht. Oft genug behindern auch politische und ökonomische Bedingungen ein Engagement der Arbeitenden für die Qualität ihrer Arbeit.

Die Tendenzen der kapitalistischen Verwertungslogik stehen einer wirklichen Qualitätsentwicklung entgegen. Zwar wird der Qualitätsbegriff zunehmend zum Werbeslogan für Lebensmittel, Autos und Fensterreinigungen; die Bedingungen von Qualitätsentwicklung werden aber systematisch untergraben. Dies zeigt sich z. B. daran, dass mehr Arbeit in

kürzerer Zeit erledigt werden muss. Das Individuum wird als flexibler Mensch aus seinen sozialen Bezügen herausgerissen. „Employability" wird zum Persönlichkeitsmerkmal von vereinzelten Individuen, die ihr Verhältnis zu sich selbst und zu anderen als Selbst-Unternehmertum gestalten sollen. Meritorische Güter – wie Gesundheit, Bildung, soziale Hilfe oder Pflege – müssen unter Sparzwang erwirtschaftet werden. Mit betriebswirtschaftlichen Kennzahlen werden quantifizierbare Daten „controllt". Unter dem Druck ökonomischer Effizienz wird der Mensch zum Fall. Das Wirtschaftssystem reagiert unter internationalem Konkurrenzdruck mit Verschlankung, Outsourcing, Massenentlassungen oder zunehmenden Zeitarbeitsverhältnissen, mit Bezahlungen teilweise unterhalb der Armutsgrenze. Weiterbildung wird zum bloßen Zulieferer kurzfristig gebrauchter Qualifikationen oder hat sich um die Reparatur gesellschaftlicher Kollateralschäden zu kümmern.

Gute Arbeit braucht gute Organisation

Und trotzdem: Im bewussten Gestalten guter Arbeits- und Lernbedingungen übernehmen die ErwachsenenbildnerInnen gesellschaftliche Verantwortung für die institutionellen Bedingungen einer gelungenen Bildung der lernenden Subjekte. Dieser Ethos der Qualität ist getragen von Werten, die sich aus einer Philosophie des Gelungenen bzw. des Guten und menschlicher Würde herleiten (siehe Zech 2007).

Ein gelungenes Lernen ist ein Lernen, das der/die Lernende selbst wertschätzt und für gut befindet, das geglückt ist, d. h. sein inhärentes (nicht fremdbestimmtes!) Ziel erreicht hat. Gelungenes Lernen ist aus der Perspektive des/der Lernenden subjektiv begründetes Lernen, weil es die Handlungsfähigkeit des Individuums als Verfügung über seine individuell relevanten gesellschaftlichen Lebensbedingungen erhöht hat. Gelungenes Lernen führt zu einer umfassenden Entwicklung der intellektuellen, emotionalen und sozialen Fähigkeiten des Individuums. Gelungenes Lernen ist qualitativ hochwertiges Lernen. Es ist ein Lernen, in dem zugleich das Wissen und Können erweitert, die Persönlichkeit des Lernenden weiterentwickelt und seine soziale Integration in die Gesellschaft verbessert wird.

Eine gute Organisation ist eine Weiterbildungseinrichtung dann, wenn sie alle ihre Aktivitäten kundInnenorientiert aus diesem Lerninteresse ihrer Teilnehmenden begründet und dadurch die für Organisationen bestehende Gefahr der zu starken Binnenorientierung überwindet. Das Qualitätsmanagement der Bereitstellung der Bedingungen von Bildung für die lernenden Individuen ist gelungen, wenn die Bildungsorganisation alle ihre Abläufe und Strukturen auf die bestmögliche Unterstützung der Bildungsbedürfnisse der Lernenden ausgerichtet hat. Eine gute Organisation ist darüber hinaus eine Organisation, die sich Strukturen und Regeln gegeben hat, um selber kontinuierlich zu lernen, d. h. die in der Lage

ist, ihre Strukturen und Regeln so zu verändern, dass sie sich neuen Umweltanforderungen gewachsen zeigt.

Weiterbildungsorganisationen sind keine Produktions- und auch keine reinen Dienstleistungsunternehmen. Am ehesten lassen sie sich als „Professionalorganisationen" bezeichnen (vgl. Glatz/Graf-Götz 2007, S. 50). Hierzu gehören u. a. auch Kliniken, Schulen, Forschungsinstitute oder Kulturbetriebe. Der Wert solcher Organisationen wird durch die in ihnen beschäftigten Menschen verkörpert, die die Fähigkeit haben, individualspezifisch maßgeschneiderte Leistungen zu erbringen. Professionalorganisationen können ihre spezifischen Dienstleistungen nur erbringen, wenn in ihnen die humane vor der betriebswirtschaftlichen und der technischen Logik dominiert. Sie brauchen interne Kooperationsverhältnisse, die frei von Konkurrenzdruck sind, und Zeitverhältnisse, die der zu erledigenden Arbeit entsprechen und nicht dem finanziellen Sparzwang. Professionalorganisationen bieten menschenbezogene Dienstleistungen, deren Erbringung mit menschlichem Maß gemessen werden muss, weil über die Einzelleistung hinaus gesellschaftliche Kohäsion produziert wird. Die gut konstruierte Organisation, schreibt Sennett, sieht den Menschen als ganzheitliches Wesen in der Zeit und formuliert Standards für gute Arbeit in einer für alle Mitglieder der Organisation verständlichen Sprache (vgl. Sennett 2008, S. 331).

Qualitätsentwicklung als Professionalisierungsstrategie

Die persönliche Motivation zu guter Arbeit lässt sich nicht von der sozialen Organisation trennen. Qualität von Weiterbildungsorganisationen beginnt daher bei der Qualität der Arbeitsbedingungen der Beschäftigten. Qualitätsmanagement ist kein Pflichtprogramm zur Erfüllung fremdgesetzter Auflagen. Wer sie so versteht, wird Qualität nicht wirklich verbessern. Die Entwicklung der Qualität der Arbeit und ihrer Bedingungen ist ein Prozess, der letztinstanzlich natürlich auf die „EndabnehmerInnen", sprich die Lernenden, zielt, der aber die Arbeitenden selbst umgreift und sie verändert. Deshalb ist Qualitätsentwicklung auch keine Zusatzleistung, sondern integraler Bestandteil jeder Arbeit, und zwar der anspruchvollste Teil, in dem die Arbeitenden sich selbst und damit auch ihre Arbeitsleistung weiterentwickeln. Im Qualitätsmanagement bilden sich die ErwachsenenbildnerInnen respektive entwickeln sich die QualitätsentwicklerInnen; damit ist Qualitätsentwicklung eine Professionalisierungsstrategie der Weiterbildung (vgl. Zech 2007, S. 450).

Der zunehmende Zwang zu externer Qualitätszertifizierung erweist sich eher als Rückschlag. Öffentlich-politische Instanzen, die sich selbst nicht immer inhaltlich mit der Qualitätsdiskussion der Weiterbildungsprofession auskennen, selbst nur selten nach den Qualitätskriterien arbeiten, die sie von anderen erwarten, und die Zertifizierungen als

Zulassungsprüfung zur Regulierung von finanziellen Zuweisungen missverstehen, erweisen der Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung einen „Bärendienst“. Wenn dazu für die Bildung ungeeignete Qualitätsmanagementverfahren eingesetzt werden, die glauben, durch Überwachungsaudits Qualität herbeikontrollieren zu können, kann von selbstbestimmter Professionalisierung der Weiterbildung nicht gesprochen werden. Auditoren heißen bekanntermaßen auch die höchsten päpstlichen Richter der katholischen Kirche, die von den Auditierten das Hören und Vernehmen von Botschaften einer höheren Macht verlangen. Wie die Inquisition dem Glauben eher geschadet hat, so kann Zwangskontrolle durch Branchenfremde statt Selbstkontrolle durch die Profession der Qualität schaden.

Wenn Qualität aber nicht mehr aus dem Ethos einer Profession erwächst, die sich selbstbestimmt und gemeinsam eigene Standards gibt und ihre Arbeit gut machen will, wenn andererseits durch Ökonomisierung der Weiterbildung, zunehmende staatliche Regulierungen und verschärften Wettbewerb die Ermöglichung von Qualität sogar behindert wird, dann haben wir ein ernstes Motivationsproblem. Auf dieses müssen eine lernerInnenorientierte Qualitätsentwicklung und ein entsprechendes Organisationsmanagement reagieren (siehe Zech 2006):

- Bei der Qualitätsentwicklung geht es wesentlich um die Verbesserung der Lernmöglichkeiten der Teilnehmenden. Sie sollte daher aus einer Logik gelungenen Lernens gestaltet werden, die als reflexiver Modus aller Qualitätsmaßnahmen dient. Zu verbessern ist das, was begründbar der Qualität von Bildung dient. Formalisierungen und Standardisierungen von Prozessen bedeuten nicht zwangsläufig eine Verbesserung der pädagogischen Interaktion. Hier ist genau hinzuschauen, was, wie und warum standardisiert werden kann und soll.

- Die Qualitätsentwicklung der Einzelorganisation sollte nicht in Konkurrenz mit MitbewerberInnen erfolgen, sondern in den Rahmen einer Qualitätsgemeinschaft der Profession eingebettet sein. Qualität entsteht am besten in einem organisationalen Feld wechselseitiger Beratung und gemeinsamen Lernens. Im konkurrierenden Benchmarking das Ziel zu proklamieren, besser als andere zu sein, bedeutet noch lange nicht, das Richtige zu tun.

- Qualitätsentwicklung der Weiterbildungsorganisation sollte als kontinuierlicher Verbesserungsprozess der Arbeitsbedingungen der Beschäftigten aufgefasst werden. Nur eine gute Organisation kann dauerhaft als Bedingung guter Arbeit wirken. Außerdem ist die Aussicht, auch die gemeinsamen Arbeitsbedingungen zu gestalten, eine gute Motivationsgrundlage für die Individuen zur Beteiligung an der Qualitätsentwicklung.

- Schließlich sollte Qualitätsentwicklung ein gemeinsamer Lernprozess der Professionellen sein, die hierbei ihre Fähigkeiten, ihre Persönlichkeit und ihre soziale Kooperation weiterentwickeln. Qualitätsentwicklung sollte dazu genutzt werden, an den „Baustellen" zu arbeiten, die in Hinblick auf eine Weiterentwicklung der Organisation sowieso „dran sind", d. h. sich aus den Herausforderungen einer sich veränderten Umwelt ergeben. Darüber hinaus sollte Qualitätsentwicklung der Rückgewinnung der Selbstbestimmung der Profession über die Definition ihrer Qualitätsstandards dienen.

Wenn diese Herangehensweise an Qualitätsentwicklung gewählt wird, dann ist sie das, was sie sein sollte: eine Strategie der Weiterbildung zur Professionalisierung ihrer Arbeit. Individuelles Lernen und organisationales Lernen gehen dabei Hand in Hand. Zur Qualitätsentwicklung gehört aber auch, das Verhältnis von Ansprüchen nach guter Arbeit und deren objektiven Rahmenbedingungen kritisch zu reflektieren. Nicht Perfektion kann das Qualitätsziel sein, sondern das Bestmögliche ist zu realisieren. Trotzdem darf der Leitsatz von Che Guevara: „Seien wir realistisch, versuchen wir das Unmögliche!" uns daran erinnern, dass wir uns nicht vorschnell mit dem Gegebenen anfreunden, sondern beständig versuchen, die Grenzen des Möglichen zu verschieben. Die selbstbestimmt definierte Trias gelungener Organisation, gelungener Arbeit und gelungenen Lernens bildet dabei die regulierende Idee.

Führung als Entwicklung einer internen Lernkultur

Weiterbildungsorganisationen bestehen aus unterschiedlichen Subsystemen, die arbeitsteilig differenzierte Aufgaben wahrnehmen. Schäffter (2001) hat darauf aufmerksam gemacht, dass erst der funktionale Gesamtzusammenhang aller Teilbereiche das Pädagogische ermöglicht (vgl. Schäffter 2001, S. 116ff.). Das vernetzte Zusammenspiel verschiedener Berufsgruppen mit ihren spezifischen Tätigkeiten (administrierende, planende und organisierende Pädagoginnen und Pädagogen, Lehrende, Leitung und Verwaltung) erfüllen gemeinsam eine pädagogische Funktion dadurch, dass Lernbedürfnisse aufgegriffen und in der Form von Programmen angeboten werden, deren einzelne Bildungssegmente dann mit den Lernenden umgesetzt und realisiert werden. Das Management der Organisationen hat die Aufgabe, diese Arbeit zielgerichtet zu koordinieren und durch die Schaffung einer internen Lernkultur Qualitätsentwicklung zu ermöglichen.

Die Führung von Professionals unterliegt dabei besonderen Bedingungen. Diese brauchen für ihre qualitativ hochwertige Arbeit sowohl ein bestimmtes Maß an Autonomie als auch an wechselseitig verbindlichem Wissensaustausch. Sie brauchen Freiräume für Innovation und Kreativität ebenso wie klar definierte und verlässliche Arbeitsprozesse der Kooperation. Sie müssen den Sinn ihrer Arbeit erleben sowie ihren eigenen Anteil und den Anteil ihrer

Kolleginnen und Kollegen an der Gesamtleistung der Organisation einschätzen und würdigen können. Das Management von Weiterbildungsorganisationen hat deshalb die Aufgabe, ausgerichtet an den Zielen der Gesamtorganisation eine sorgfältige Personalauswahl und eine umfassende Personalentwicklung sicherzustellen. Es muss die Identität, Werte und Arbeitsgrundsätze des Unternehmens gestalten und pflegen, interne Kommunikation und Wissensmanagement organisieren, die Professionellen in die Führung der Organisation einbinden und deren Commitment fördern sowie einen kontinuierlichen, leitbildorientierten Ziel- und Ergebnisdialog führen. Vor allem muss das Management die strategische Zukunftsentwicklung der Organisation im Blick haben und ausgehend von den sich wandelnden Umweltanforderungen eine interne Lernkultur schaffen, die Innovation und kontinuierliche Qualitätsentwicklung ermöglicht.

Professionsbildung in schwierigen Zeiten

Einem Berufsstand geht es dann am besten, wenn die kulturellen Werte der Gesellschaft mit denen des Fachgebietes in Einklang stehen. Diesen Zustand nennen Gardner, Csikszentmihalyi und Damon „authentisches alignment" (vgl. Gardner/Csikszentmihalyi/Damon 2005, S. 56ff.). Von diesem Zustand ist die Erwachsenenbildung weit entfernt. Wenn die Bedeutung von Bildung auch in Sonntagsreden und Presseerklärungen immer wieder hervorgehoben wird, so täuscht dies doch nicht darüber hinweg, dass Bildung im beschriebenen umfassenden Sinne der Entfaltung individueller Kräfte in geistiger, emotionaler, sinnlich-ästhetischer und ethischer Weise in unserer derzeitigen gesellschaftlichen Situation weder zum Programm von Schulen noch von Universitäten oder Weiterbildungen gehört. Sowohl PISA-motivierte Schulreformen als auch die widersprüchliche Umstellung der Universitäten auf Bachelor- und Masterstudiengänge orientieren sich an der Produktion von verwertbaren Kompetenzen für die Wirtschaft. Musisch-ästhetische Bildung oder ein grundbildendes Studium generale fallen kurzfristig gedachter Sparpolitik zum Opfer – mit langfristig schädlichen Folgewirkungen. Auch für die Weiterbildung besteht die Gefahr einer dominanten Orientierung an der Herstellung ausschließlich arbeitsmarktrelevanter Fähigkeiten. „Wir sind nicht gegen eine marktbasierte Wirtschaft, aber gegen eine marktbasierte Gesellschaft", soll der ehemalige französische Premierminister Lionel Jospin gesagt haben. In einer einseitig marktdominierten Gesellschaft werden ein humanes Leben und Arbeit von herausragender Qualität, die zugleich von hoher Bedeutung für die Gesellschaft sind, enorm erschwert. Aber auch ein Misalignment, d. h. eine Disharmonie der gesellschaftlich-kulturellen Werte, hat vielleicht ihr Gutes für eine Profession, macht sie doch die äußeren Bedingungen guter Arbeit bewusst und kann die Beteiligten in die Lage versetzen, sich gemeinsam für die Bedingungen guter Arbeit einzusetzen (vgl. ebda, S. 24). Ein Berufsstand leidet naturgemäß darunter, wenn politische oder andere externe Instanzen versuchen, ihn mit wesenfremden Kriterien zu kontrollieren.

Der einzige Weg, sich erfolgreich dagegen zu wehren, ist allerdings, eigene Qualitätsstandards, Normen und Werte aufzustellen und im gesellschaftlichen Diskurs zu hegemonialisieren. Das allerdings können WeiterbildnerInnen nicht vereinzelt. Hier bedarf es einer Gesamtanstrengung der Profession; hier nimmt sie ihre gesellschaftliche Verantwortung wahr. Was also kann man tun, wenn die äußeren Bedingungen guter Arbeit bedroht sind? Welche Ressourcen haben wir zur Verfügung und welche Maßnahmen können wir ergreifen, wenn die derzeitigen gesellschaftlichen Tendenzen einer Profession nicht zuarbeiten, sondern ihre Leistungsfähigkeit bedrohen? Möglichkeiten gibt es immer.

Professionelle Identität bildet sich in gemeinsamen Sinnzusammenhängen mit gemeinsamen Werten und Normen. Dafür sind „communities" erforderlich, in denen sich die Profession selbst verständigt. Dazu sind vorhandene Institutionen zu aktivieren, unterschiedliche Verbandsinteressen zu koordinieren, gegebenenfalls sind neue übergreifende Institutionen zu schaffen, die für die Profession sprechen können. Denkbar ist auch, auf einen Gedanken zurückzugreifen, den Haug (1985) schon vor vielen Jahren entwickelt hat: das Konzept der strukturellen Hegemonie (vgl. Hauser 1985, S. 158ff.). Im Kern geht es dabei um ein Aktivierungsdispositiv, das es den beteiligten Individuen und Organisationen ermöglicht, ihre Normen und Werte gesellschaftlich zu Ansehen und Durchsetzung zu verhelfen, ohne dass das beteiligte Feld durch eine einzelne Institution dominiert oder geführt wird. Einer organisierten Synergie der Kräfte – würde man vielleicht heute sagen – kann mehr gelingen, als wenn jeder und jede Einzelne allein bzw. verschiedene Verbände je für sich ihre professionellen Interessen vertreten. In so einem professionellen Feld wäre ein gemeinsames Bildungsverständnis zu erarbeiten, aus dem sich Qualitäts- und Erfolgskriterien guter Arbeit herleiten lassen. Aus dem Spannungsfeld ehrwürdiger Traditionen der Pädagogik, die das Fundament liefern, und kreativen Innovationen, die die Fachgrenzen überschreiten und erweitern, kann eine produktive Energie erwachsen, die motivierende Bilder positiver Zukünfte schafft. Die Erwachsenenbildung als Profession leidet nicht an zu geringer interner Differenzierung, allein die Integration der Vielfalt in einer verbindenden Idee ist noch Desiderat.

Literatur

Verwendete Literatur

Glatz, Hans/Graf-Götz, Friedrich (2007): Handbuch Organisation gestalten. Weinheim und Basel: Beltz.

Gardner, Howard/Csikszentmihalyi, Mihaly/Damon, William (2005): Good Work! Für eine neue Ethik im Beruf. Stuttgart: Klett-Cotta.

Haug, Wolfgang Fritz (1985): Pluraler Marxismus. Beiträge zur politischen Kultur. Band 1. Berlin: Argument.

Schäffter, Ortfried (2001): Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Sennett, Richard (2008): Handwerk. Berlin: Berlin-Verlag.

Zech, Rainer (2007): Qualität tut gut! Qualitätsmanagement als Ethos. In: Heuer, Ulrike/ Siebers, Ruth: Weiterbildung am Beginn des 21. Jahrhunderts. Münster 2007: Waxmann, S. 444-452.

Weiterführende Literatur

Zech, Rainer (2006): Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung. Grundlegung – Anwendung – Wirkung. Bielefeld 2006: W. Bertelsmann.

Foto: K. K.

Prof. Dr. Rainer Zech

Geschäftsführer der ArtSet® Forschung, Bildung, Beratung GmbH in Hannover; verantwortlicher Entwickler der „Lernerorientierten Qualitätstestierung in der Weiterbildung" (LQW®); Berater von Unternehmen und Non-Profit-Organisationen; wissenschaftliche Themengebiete: Organisation, Qualität, Bildung, Beratung und Persönlichkeit.

E-Mail: zech(at)artset.de
Internet: http://www.artset.de
Telefon: +49 (0)511 90969830

Professionalisierung in der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit in Deutschland: weiterbildender Masterstudiengang „Alphabetisierungs- und Grundbildungs-Pädagogik“

von Frank Drecoll, PROFESS und Cordula Löffler, PH Weingarten

Frank Drecoll und Cordula Löffler (2008): Grundbildungsarbeit in Deutschland: weiterbildender Masterstudiengang „Alphabetisierungs- und Grundbildungs-Pädagogik“. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs 4/2008. Online im Internet: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-4/meb08-4.pdf. ISSN 1993-6818. Erscheinungsort: Wien. 16.406 Zeichen. Veröffentlicht Juni 2008.

Schlagworte: Alphabetisierung, Grundbildung, Lehrgang, Masterstudiengang

Abstract

Seit fast 30 Jahren werden in Deutschland Alphabetisierungs- und Grundbildungskurse für Jugendliche und Erwachsene angeboten. Die LeiterInnen dieser Kurse verfügen über eine recht unspezifische Erstausbildung. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) fördert deshalb seit November 2007 für vier Jahre ein Projekt zu deren Professionalisierung: Fünf deutsche Hochschulen und der Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V. haben sich zu einem Projektverbund zusammengefunden. Sie wollen gemeinsam Module für einen viersemestrigen, berufsbegleitenden Masterstudiengang „Alphabetisierungs- und Grundbildungs-Pädagogik“ entwickeln und evaluieren. Die Pädagogische Hochschule Weingarten plant die Akkreditierung des ersten bundesdeutschen Masterstudiengangs „Alphabetisierungs- und Grundbildungs-Pädagogik“ für das Jahr 2009. Der vorliegende Beitrag beleuchtet die aktuelle Erwerbssituation der KursleiterInnen und formuliert die Vermutung, dass Professionalisierung im Sinne eines berechenbaren, einheitlichen Berufsbildes nur gelingt, wenn die TrägerInnen Stellen für WeiterbildungspädagogInnen schaffen.

Professionalisierung in der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit in Deutschland: weiterbildender Masterstudiengang „Alphabetisierungs- und Grundbildungs-Pädagogik“

von Frank Drecoll, PROFESS und Cordula Löffler, PH Weingarten

Status quo: unspezifische Ausbildung der KursleiterInnen

In Deutschland existiert keine spezielle Ausbildung für die derzeit ca. 800-1000 Alphabetisierungs- und GrundbildungspädagogInnen. Die KursleiterInnen bringen sehr unterschiedliche berufliche Qualifikationen mit. Neben SozialpädagogInnen, SozialarbeiterInnen, Diplom-PädagogInnen und Diplom-PsychologInnen sind das hauptsächlich LehrerInnen verschiedener Schulformen. Diese Tatsache der unspezifischen Ausbildung der AkteurInnen in der Alphabetisierung wurde bereits von Fuchs-Brüninghoff, Kreft und Kropp (1986) herausgearbeitet, der seit über 20 Jahren unveränderte Zustand von Döbert und Hubertus (2000) moniert.

Die Problematik der unspezifischen Ausbildung ist, dass nur ein Teil der KursleiterInnen z. B. Kenntnisse über die Schriftsprache und deren Aneignung hat. Vorkenntnisse für die Erwachsenenbildung sind häufig nicht vorhanden. Die KursleiterInnen sind – abhängig von ihrer Aus- und Weiterbildung – in einigen Bereichen kompetent, aber eben nicht in allen.

Die bisherigen Fortbildungsangebote

Seit etwa 1980 werden praxisnahe Fortbildungen für KursleiterInnen von erfahrenen KursleiterInnen durchgeführt. Die Fortbildungsangebote wurden vor allem von den Landesverbänden der Volkshochschulen entwickelt, vom Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V., vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE), den Projekten des Deutschen Volkshochschul-Verbands (DVV) und von einigen modellhaft tätigen privaten Initiativen, wie etwa dem Arbeitskreis Orientierungs- und Bildungshilfe (AOB) e.V. in Berlin.

Fortbildungen mit einem Umfang von ein bis zwei Wochenenden werden zu drei Schwerpunkten angeboten: Einführungsfortbildungen (Lebenssituation, Ursachen von Analphabetismus, Methodenüberblick), thematische Fortbildungen (besondere Methoden, Diagnostik) und Fortbildungen zu personalen Kompetenzen (Lernberatung, Supervision, Rolle der KursleiterInnen).

In größeren Volkshochschulen wird häufiger das Modell „MitarbeiterInnenbesprechung und kollegiale Supervision“ praktiziert, das dem Prinzip einer permanenten, selbstorganisierten Weiterbildung folgt. Erste Landesverbände der Volkshochschulen haben Bausteine zur Alphabetisierungs- und Grundbildungspädagogik mit umfangreicheren Fortbildungen zur erwachsenenpädagogischen Grundqualifikation gekoppelt (z. B. der Landesverband der Volkshochschulen von NRW e.V.).

Masterstudiengang „Alphabetisierungs- und Grundbildungs-Pädagogik“

Im Hochschulbereich wurde dem Bedarf an Fortbildung bisher nicht angemessen Rechnung getragen. Das Thema „funktionaler Analphabetismus“ genießt – u. a. aufgrund der PISA-Ergebnisse – erst in den letzten Jahren verstärkt Beachtung. Ziel des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Projekts PROFESS ist es, einen Masterstudiengang „Alphabetisierungs- und Grundbildungs-Pädagogik“ (Weiterbildung) zu entwickeln und zu erproben, der Lehrkräfte für die Aufgabe der Alphabetisierung und Grundbildung von Jugendlichen und Erwachsenen in (schulischen und) außerschulischen Kontexten weiterqualifiziert.

Ziele und Aufgaben des Projekts PROFESS

Im Rahmen des Projekts soll ein Curriculum in Modulen für den viersemestrigen Masterstudiengang (Weiterbildung) „Alphabetisierungs- und Grundbildungs-Pädagogik“ entwickelt werden. Ein solcher Weiterbildungsmaster ist berufsbegleitend, d. h. in Teilzeitform angelegt, umfasst in der Regel 60 ECTS (≙1800 Arbeitsstunden, verteilt auf vier Semester) und gliedert sich in Präsenzphasen und Selbstlernzeiten. Der universitäre[1] Studiengang soll zur Professionalisierung beitragen, insofern wissenschaftlich fundiertes Sonderwissen generiert und der Berufsgruppe zur Verfügung gestellt wird. Eruiert wird zurzeit, ob der Studiengang über die praktizierenden AlphabetisierungspädagogInnen hinaus auch LehrerInnen der Sekundarstufe (Sek.) I und II (Hauptschule und Berufsschulen/berufsvorbereitende Maßnahmen) angeboten werden kann. Erfahrungen im Ausland zeigen, dass Lehrgänge der Erwachsenenbildung unterhalb des akademisches Levels eher vom politischen Willen und dem Kampagnencharakter der Alphabetisierung in den Ländern abhängen, also einer gewissen Konjunktur unterliegen und damit instabilen Charakter haben können (siehe Affeldt/Drecoll in Vorb.).

[1] In Deutschland findet die LehrerInnenausbildung in der Regel an Universitäten statt, Ausnahme bildet Baden-Württemberg, das als einziges Bundesland zu diesem Zweck die Pädagogischen Hochschulen beibehalten hat, die aber den Universitäten gleichgeordnet sind.

Daran anknüpfend soll ein zweisemestriges „Weiterbildungsstudium Alphabetisierungs- und Grundbildungs-Pädagogik“ entwickelt werden. Dieses soll ein Ausmaß von 30 ECTS (=900 Arbeitsstunden) haben und mit einem Zertifikat abschließen. Weiters sollen kürzere, zielgruppenbezogene und berufsbegleitende „Fort- und Weiterbildungen für Lehrende in der Alphabetisierungs-/Grundbildungsarbeit“ aufbauend auf den Masterstudiengang entwickelt werden. Diese sollten ein bis zwei Wochenendkompaktveranstaltungen in Zusammenarbeit mit VHS-Landesverbänden umfassen.

PartnerInnen des Verbundprojekts PROFESS sind: die Pädagogische Hochschule (PH) Weingarten, die Universität Siegen und die Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd, die Evangelische Hochschule für Soziale Arbeit Dresden (FH) – apfe e.V., die Universität Bremen: Technologie Zentrum Informatik (TZI), der Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V., die Landesverbände der Volkshochschulen in Thüringen, Rheinland-Pfalz, Mecklenburg-Vorpommern, Bremen und Niedersachsen.

Die VerbundpartnerInnen entwickeln arbeitsteilig Module zu Themen, für die sie aufgrund ihrer Forschungs- und Lehrtätigkeit bzw. ihrer Unterrichts- und Beratungspraxis mit Zielgruppen eine besondere Expertise entwickelt haben. Die entwickelten Module fließen in ein curriculares Rahmenkonzept ein, das federführend von der PH Weingarten – unter Beratung der Verbund-Hochschulen und des Bundesverbands Alphabetisierung und Grundbildung e.V. – entwickelt wird. Methodisch wird auch der Einsatz moderner Medien (E-Learning) erprobt und evaluiert. Dabei soll das Konzept des Blended Learning – als Kombination von E-Learning und Präsenzlehre – umgesetzt werden.

ExpertInnenbefragung und Definition der Studiengangmodule

Ein erstes Konzept, welche Module eine spezielle Ausbildung für Alphabetisierungs-pädagogInnen enthalten sollte, findet sich bei Nickel (2005). Welches Wissen und Können in der Alphabetisierungspraxis notwendig sind, hat Löffler (2007) für die entsprechenden Kompetenzbereiche benannt. Daraus ergeben sich zunächst folgende, noch sehr grob und offen formulierte Modulbereiche: Analphabetismus – Individuum und gesellschaftlicher Kontext, Alphabetisierung: Diagnostik und Fachdidaktik, Grundbildung: Diagnostik und Fachdidaktik, Allgemeine Didaktik der Erwachsenenbildung: Alphabetisierung und Grund-bildung, Lernberatung und Organisation von Bildungsarbeit und Bildungsnetzwerke.

Die Basis für Umfang und Inhalt der Modulbereiche bildet eine ExpertInnenbefragung in Form einer Delphi-Studie, für die rund 200 ExpertInnen aus unterschiedlichen Praxisfeldern und mit unterschiedlichen Aufgaben in der Alphabetisierung gewonnen werden konnten.

Diese Delphi-Studie soll zeigen, welche Studieninhalte innerhalb der genannten Module für notwendig erachtet werden. Die Delphi-Studie wird bis Ende 2008 ausgewertet sein. Darüber hinaus wird eine Auslandsbestandsaufnahme von Lehr- und Studiengängen entsprechende Erfahrungswerte liefern. Auf dieser Basis konzipieren die Modulverantwortlichen dann Schritt für Schritt die endgültigen Inhalte.

Transfer der Projektergebnisse

Die PH Weingarten will im Sommer 2009 die Akkreditierung für den viersemestrigen Masterstudiengang (Weiterbildung) beantragen und diesen ab Wintersemester 2009/10 zur Erprobung anbieten. Jedes der voraussichtlich 20 Seminare wird in Kompaktform, d. h. vornehmlich an Wochenenden angeboten und durchgeführt werden. Die Landesverbände der Volkshochschulen werden auf ausgewählte Einzelseminare des Masters für ihre Fortbildungsprogramme zugreifen und diese ebenfalls erproben.

Der Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V. wird ein Marketingkonzept zur Verstetigung des neuen Studien- und Fortbildungsangebots entwickeln (Transfer). Er wird sowohl die Studierenden- und TeilnehmerInnenwerbung übernehmen als auch neue Hochschulen, die sich für die Durchführung der beiden Studiengänge interessieren, beraten. Eine weitere Aufgabe wird es sein, das neue Angebot gemeinsam mit den AkteurInnen für die bisher nicht angeschlossenen Aktionsfelder von Grundbildung zu adaptieren: Berufliche Bildung, Jugendsozialarbeit, Strafvollzug, Maßnahmen mit erwerbslosen Jugendlichen und Erwachsenen.

Erwerbssituation der KursleiterInnen und Professionalisierung

Der Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V. führt darüber hinaus bei den TrägerInnen und möglichen TrägerInnen der Alphabetisierung und Grundbildung eine Arbeitsmarktanalyse durch. Er wird das Profil der StudiengangsabsolventInnen bekannt machen und untersuchen, wie der Weiterbildungsmarkt mit dem Berufsbild umgehen wird.

Professionalisierung ist u. a. der gesellschaftliche Prozess zur Verberuflichung. Er führt im Ergebnis zu einem neuen Berufsbild. Was ursprünglich Job (befristete Tätigkeit zum Gelderwerb) oder Ehrenamt war, wird zu einem Beruf, der den Lebenserhalt sichert und der für die Allgemeinheit, in deren Interesse er ausgeführt wird, ein hohes Maß an Berechenbarkeit erwarten lässt. Merkmale eines Berufsbildes sind: wissenschaftlich fundiertes Sonderwissen, (akademische) Ausbildung mit anerkanntem Abschluss und Berufsethik (siehe Dewe/Otto 1984). Das Bundesministerium für Bildung und Forschung

(BMBF) unterstützt durch das Projekt PROFESS den Prozess der Professionalisierung, indem es das Konzept für ein akademisches Aufbaustudium mit entsprechend „wissenschaftlich fundiertem Sonderwissen“ und dem Masterabschluss fördert. Dies ist ein wichtiger Schritt auf dem Weg zum neuen Berufsbild. Ein weiterer wichtiger Schritt wird es sein, Alphabetisierung und Grundbildung von Jugendlichen und Erwachsenen zu einem berechenbaren Bestandteil des Bildungssystems zu machen. Dies kann nur geschehen, indem alle Verantwortlichen um Finanzierung von festen Beschäftigungsverhältnissen ringen, die einem Beruf – und nicht einem Job – entsprechen.

Ein kurzer Blick auf die Erwerbssituation der KursleiterInnen in der deutschen Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit ergibt folgendes Bild:

KursleiterInnen werden im Rahmen von Honorarverträgen für „nebenberufliche“ Tätigkeit semesterweise für ihre Einrichtung tätig. Dabei übernehmen sie häufig auch unbezahlte Tätigkeiten, die für den Aufbau und den Fortbestand eines Kursangebots notwendig sind. Das sind Lernberatung, Sozialpädagogik, Öffentlichkeitsarbeit. Viele KursleiterInnen wünschen sich eine Festanstellung in der Alphabetisierung. Aufgrund der Mittelknappheit stellen jedoch etwa Volkshochschulen seit Jahren keine festen WeiterbildungslehrerInnen mehr ein. Dabei sind die Erfahrungen, die mit WeiterbildungslehrerInnen in der Alphabetisierung gemacht wurden, positiv (siehe Schulz 1987; Heigermoser 1990). Das beschriebene Dilemma führt dazu, dass neu eingearbeitete PraktikerInnen die Alphabetisierungskurse bald wieder verlassen. Fluktuation der KursleiterInnen bedeutet für die Einrichtung: Verlust von Know-how, ein hoher Aufwand für die ständige Einarbeitung von MitarbeiterInnen und häufig sogar den Abbruch von persönlich gepflegten Kontakten zu MultiplikatorInnen für TeilnehmerInnenwerbung und Öffentlichkeitsarbeit.

Zwei europäische Nachbarländer, die bereits seit 15 bzw. 18 Jahren einen akademischen Studiengang für „Grundbildungspädagogik“ anbieten, sind die Niederlande und Belgien. Es ist nur konsequent, dass MitarbeiterInnen der niederländischen und belgischen Einrichtungen der Grundbildung feste oder zumindest zeitlich befristete Arbeitsverträge haben.

Literatur

Weiterführende Literatur

Affeldt, Harald/Drecoll, Frank (in Vorb.): Lehr- und Studiengänge für Unterrichtende in der Alphabetisierung und Grundbildung in Europa und den USA (Studie).

Dewe, Bernd/Otto, Hans-Uwe (1984): Professionalisierung. In: Eyferth, H./Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch zur Sozialarbeit. Neuwied und Darmstadt.

Döbert, Marion/Hubertus, Peter (2000): Ihr Kreuz ist die Schrift. Hrsg. vom Bundesverband Alphabetisierung e.V. Stuttgart.

Fuchs-Brüninghoff, Elisabeth/Kreft, Wolfgang/Kropp, Ulrike (1986): Alphabetisierung – Konzepte und Erfahrungen. Frankfurt am Main: Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes.

Füssenich, Iris/Löffler, Cordula (2005): Schriftspracherwerb. Einschulung, erstes und zweites Schuljahr. München.

Heigermoser, Monika (1990): Fachleiterstelle Alphabetisierung als Professionalisierungsschritt, In: Alphabetisierung in Nordrhein-Westfalen. Arbeits- und Problemfelder. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. Soest, S. 182-185.

Löffler, Cordula (2007): Plädoyer für einen Studiengang zur Alphabetisierungs- und Grundbildungspädagogik. In: Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V./Knabe, F. (Hrsg.): Wissenschaft und Praxis in der Alphabetisierung und Grundbildung. Münster [u.a.], S. 114-117.

Nickel, Sven (2005): Qualifizierter Alphabetisieren. Gedanken zu einer Aus- und Fortbildung aus sprachdidaktischer und sonderpädagogischer Sicht. In: Alfa-Forum. Heft 59, S. 21-24.

Schulz, Manfred (1987): „Freie" oder Weiterbildungslehrer?Erfahrungen mit den „neuen Mitarbeitern". In: Alpha-Rundbrief 6/1987, S. 16-19.

Weiterführende Links

Projekt PROFESS: http://www.profess-projekt.de

Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V.: http://www.alphabetisierung.de

Foto: Optimal Foto Reutlingen

Prof.in Dr.in Cordula Löffler

Professorin für sprachliches Lernen an der Pädagogischen Hochschule Weingarten. Vorstandsmitglied im Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V. Projektleiterin im Teilprojekt des Projekt-Verbunds: „Weiterbildender Masterstudiengang, Weiterbildungsstudium und Fortbildung: Alphabetisierungs- und Grundbildungs-Pädagogin/-Pädagoge" (PH Weingarten).

E-Mail: loeffler(at)ph-weingarten.de
Internet: http://www.ph-weingarten.de
Telefon: +49 (0)751 501-8305

Foto: K. K.

Frank Drecoll

Diplom-Pädagoge, Projekt-Verbundleiter im BMBF-Projekt PROFESS „Weiterbildender Masterstudiengang, Weiterbildungsstudium und Fortbildung: Alphabetisierungs- und Grundbildungs-Pädagogin/-Pädagoge“ beim Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V., Münster (Westf.).

E-Mail: f.drecoll(at)alphabetisierung.de
Internet: http://www.alphabetisierung.de
Telefon: +49 (0)251 490 996-11

TrainerInnen im Spannungsfeld demografischer und wirtschaftlicher Veränderungen und unternehmerischer Anforderungen

von Alice Fleischer, WIFI Österreich

Alice Fleischer (2008): TrainerInnen im Spannungsfeld demografischer und wirtschaftlicher Veränderungen und unternehmerischer Anforderungen. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs 4/2008. Online im Internet: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-4/meb08-4.pdf. ISSN 1993-6818. Erscheinungsort: Wien. 9.203 Zeichen. Veröffentlicht Juni 2008.

Schlagworte: WIFI Österreich, Trainer, Trainerin, Qualitätsstandards, Qualitätsanforderungen, WIFI Österreich TrainerInnen Diplom

Abstract

Betriebliche Weiterbildung von MitarbeiterInnen ist mittlerweile ein Garant für Erfolg und somit ein Muss für Betriebe geworden. Gefragt sind punktgenaue, effiziente und kompakte Weiterbildungen. Durch diese Nachfrage und den verstärkten Einsatz von Neuen Medien, ergeben sich neue Kompetenzanforderungen an die WIFI-TrainerInnen. Dies betrifft vor allem fachliche, didaktische und soziale Kompetenzen. Differenzierung im Unterricht aufgrund heterogener TeilnehmerInnengruppen wird zur zentralen Herausforderung für WIFI-TrainerInnen. Um hier einen verbindlichen Qualitätsstandard zu schaffen, wurde das „WIFI Österreich TrainerInnen Diplom" eingerichtet. Die erforderlichen Fähigkeiten für das Diplom können WIFI-TrainerInnen im WIFI Train-the-Trainer Programm erwerben.

TrainerInnen im Spannungsfeld demografischer und wirtschaftlicher Veränderungen und unternehmerischer Anforderungen

von Alice Fleischer, WIFI Österreich

81% der heimischen Unternehmen sind weiterbildungsaktiv – dies ist das erfreuliche Ergebnis der CVTS3 (dritte EU-weite Erhebung über betriebliche Weiterbildung), die von der Statistik Austria vor wenigen Monaten präsentiert wurde. Damit liegt Österreich nach Großbritannien, Norwegen und Dänemark im Spitzenfeld. Unternehmen investierten, so die Studie weiter, pro teilnehmender Person und Jahr rund 1.700 € in deren Weiterbildung.[1]

Weiterbildung und ein „Return on Investment"

Mittlerweile erkennen Unternehmen, dass die Investition in die Weiterbildung ihrer MitarbeiterInnen ein absolutes Muss im Wettbewerb darstellt. Sie ist Garant für unternehmerischen Erfolg, Motor für Innovationen und trägt wesentlich zur Sicherung von Arbeitsplätzen bei. Doch nicht nur die Lernbereitschaft der Unternehmen, sondern auch die der MitarbeiterInnen zählt zu den immer wichtigeren Kompetenzen in der schnelllebigen Arbeitswelt. Die Aus- und Weiterbildung wird immer stärker zur Investitionsentscheidung, und zwar für jede Einzelne/jeden Einzelnen – ein „Return on Investment" wird von allen erwartet und vorausgesetzt.

Welche Weiterbildungen sind gefragt?

Bildungsstatistisch zeigen sich am Wirtschaftsförderungsinstitut (WIFI) diese Trends am Bedarf nach punktgenauen, effizienten Weiterbildungen. Sowohl Einzelpersonen als auch Unternehmen erwarten für ihr Anliegen das jeweils perfekte Seminar – d. h. aktuelles Wissen am Stand der Entwicklung muss in möglichst kurzer Zeit nachhaltig vermittelt werden. Neben einer verstärkten Nachfrage nach Lehrgängen mit anerkannten Abschlüssen werden am WIFI immer mehr Kompaktseminare von ein- bis zweitägiger Dauer nachgefragt. Neue Technologien ermöglichen ein zeit- und ortunabhängiges Lernen – neue Medien beschleunigen Lern- und Lebenswelten.

[1] Nähere Informationen dazu auf: http://www.statistik.at

Was bedeuten diese Trends für die TrainerInnen? Welche Kompetenzanforderungen bedingen sie – und wie unterstützt das WIFI seine TrainerInnen bei der Stärkung ihrer Kompetenzprofile und sichert so die Qualität seiner Weiterbildungsveranstaltungen?

Sorgfältige TrainerInnenauswahl

Neben adäquater Fachkompetenz sind didakt ische wie auch soziale Kompetenzen die zentralen Schlüsselqualifikationen. Das WIFI wä hlt seine TrainerInnen nach klaren Kriterien aus – d. h. in Form von ausführlichen Bewerbungsgesprächen, Leistungsnachweisen oder auch Lehrproben. Ihre andragogische Kompetenz können TrainerInnen durch entsprechende pädagogische Ausbildungen oder auch durch angemessene erfolgreiche TrainerInnentätigkeiten und die dazugehörigen Referenzen nachweisen. Die Freude am Unterrichten bzw. der Enthusiasmus für die Gestaltung erwachsenengerechter Trainings muss deutlich spürbar sein. Dazu kommen noch fachliche bzw. formale Anforderungen, die TrainerInnen – je nach Themengebiet – zu erfüllen haben. So wird von Anfang an sichergestellt, dass sich fachliche, didaktische und soziale Kompetenzen mit den WIFI-Qualitätsanforderungen decken.

Fachliche Kompetenz

Dass TrainerInnen – fachlich sattelfest – sowohl die theoretischen wie praktischen Anforderungen ihres Berufsfeldes perfekt beherrschen, ist selbstverständliche Voraussetzung. WIFI-TrainerInnen sind BerufspraktikerInnen und üben ihre TrainerInnentätigkeit überwiegend nebenberuflich aus. Ständige Weiterentwicklung in ihrem Fachgebiet wird nachweisbar erwartet.

Didaktische Kompetenz

Der zielgruppengerechte Einsatz von Lehrmethoden, der den Lernenden/die Lernende in den Mittelpunkt stellt und selbstgesteuertes Lernen adäquat dosiert, stellt eine der größten Herausforderungen im TrainerInnenalltag dar, gilt es doch vor allem in der Erwachsenenbildung Inhalte möglichst rasch und effizient zu vermitteln. Die Mehrheit der Erwerbstätigen ist in wenigen Jahren älter als 45, hat mehrmals das Berufsfeld gewechselt und wird in Summe zwischen 40 und 50 Jahre im Arbeitsleben stehen. Der Begriff des „lebenslangen Lernens“ wird gelebte Realität. Differenzierung im Unterricht – also das adäquate Eingehen auf Personen unterschiedlichen Alters und unterschiedlicher sozialer und ethnischer Herkunft – ist zentrale Herausforderung in der Erwachsenendidaktik. WIFI-

TrainerInnen müssen einen breiten methodisch-didaktischen Kompetenzbereich abdecken, um sich auf die unterschiedlichsten Lerntypen einzustellen und alle TeilnehmerInnen gezielt fördern zu können.

Das WIFI forciert weiters den Umgang mit modernen Lernwelten: Blended Learning, Communityplattformen, Neue Medien – TrainerInnen werden beim Erwerb moderner Didaktiken gezielt unterstützt.

Soziale Kompetenz

Die Kurs- und SeminarteilnehmerInnen werden immer kritischer – und das im positivsten Sinn. Sie investieren Zeit und Geld und erwarten, dass sie das beste Preis-Leistung-Paket erhalten. Immerhin sind mehr als 71% der Erwerbstätigen davon überzeugt, dass ihre Weiterbildung die berufliche Situation verbessern kann, 23% sehen in ihr einen Beitrag zur Erhaltung ihrer Beschäftigung.[2]

Zum einen wird Berufs- und Bildungsberatung immer stärker nachgefragt. Zum anderen wird die Erwartungshaltung an Trainingsinhalte mit Praxisrelevanz offensichtlich. Das Eingehen auf gruppendynamische Prozesse ist nicht zuletzt aufgrund der bereits angesprochenen Altersdifferenzen, der Gender- und Diversitythematiken Voraussetzung, dass TeilnehmerInnen zufrieden aus dem Seminar gehen. Adäquate Kommunikation und Konfliktfähigkeit sind Schlüsselqualifikationen von TrainerInnen im Rahmen ihrer sozialen Kompetenz.

„WIFI Österreich TrainerInnen Diplom" als Qualitätsstandard

Mit dem „WIFI Österreich TrainerInnen Diplom" haben TrainerInnen innerhalb des WIFI Verbunds die Möglichkeit, einen verbindlichen Qualitätsstandard in den erwähnten Kompetenzbereichen zu erlangen und so den steigenden Anforderungen nachweisbar gerecht zu werden. Die Kompetenzbeschreibungen lehnen sich jenen der Weiterbildungsakademie an und erleichtern allfällige Zertifizierungsbestrebungen von WIFI-TrainerInnen[3]. Die erforderlichen Fertigkeiten werden WIFI-TrainerInnen in für sie maßgeschneiderten Weiterbildungsveranstaltungen im Rahmen des WIFI „Train-the-Trainer Programm" vermittelt. Die Seminarpalette reicht von bildungstheoretischen Themen wie Gender

[2] Nähere Informationen dazu auf: http://www.statistik.at

[3] Nähere Informationen dazu auf: http://www.wba.or.at

Mainstreaming und Diversity Management, über Kommunikations- und Konflikttrainings, spezielle Methodentrainings bis hin zur gesteuerten Selbstreflexion und der Auseinandersetzung mit der eigenen Lern- und Berufsbiografie. Ergänzt wird das Programm bei Bedarf durch persönliches Coaching sowie einem moderierten Erfahrungsaustausch unter FachkollegInnen.

So erfreulich die Tatsache ist, dass Unternehmen nachhaltiger Weiterbildung einen immer größeren Stellenwert einräumen, so sehr steigen die Anforderungen an die Professionalität der TrainerInnen inklusive der Erwartungshaltung an die Weiterbildung als integraler Bestandteil von unternehmensinterner Personalentwicklung. Das WIFI unterstützt Betriebe mit seinen TrainerInnen bei genau diesem Vorhaben und leistet so einen Beitrag zur Erreichung der Unternehmensziele: Diese können letztlich nur mit hoch qalifizierten und motivierten MitarbeiterInnen gesichert werden.

Foto: Petra Spiola

Mag.[a] Alice Fleischer

Alice Fleischer studierte an der Universität Wien Anglistik/Amerikanistik und Geschichte, Lehramt für höhere Schulen. Sie war von 1995 bis 2000 im WIFI Kärnten tätig, unterrichtete danach zwei Jahre in den USA und ist seit 2002 im WIFI Österreich beschäftigt. In ihre Verantwortung fällt u. a. die Definition des österreichweiten Qualitätsstandards von WIFI-TrainerInnen und die Koordination des österreichweiten Train-the-Trainer Programms.

Internet: http://portal.wko.at/wk/kontakt_ma.wk?angid=1&sbid=0&dstid=7162
Telefon: +43 (0)5 909003031

Chancen, Herausforderungen und Grenzen europäischer Studiengänge. Der European Master in Adult Education

von Regina Egetenmeyer, Universität Duisburg-Essen

Regina Egetenmeyer (2008): Chancen, Herausforderungen und Grenzen europäischer Studiengänge. Der European Master in Adult Education. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs 4/2008. Online im Internet: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-4/meb08-4.pdf. ISSN 1993-6818. Erscheinungsort: Wien. 19.268 Zeichen. Veröffentlicht Juni 2008.

Schlagworte: European Master in Adult Education, EMAE, Europa, Erwachsenenbildung, Professionalisierung, Qualifizierung, Bologna, Master, Studiengänge

Abstract

Die Erwachsenenbildung und die Professionalisierung des in ihr tätigen Personals gewannen in den letzten Jahren verstärkt das Interesse der Europapolitik. Ein Universitätsnetzwerk aus sieben europäischen Ländern hat sich der Herausforderung gestellt, einen gemeinsamen europäischen Masterstudiengang zur Erwachsenenbildung zu entwickeln und zu implementieren. Im vorliegenden Aufsatz werden die Idee, die Curriculumsentwicklung und die Implementierung des Studiengangs vorgestellt. Dabei werden die Chancen, die Herausforderungen, aber auch die Grenzen diskutiert, die in der Entwicklung gemeinsamer europäischer Studienangebote liegen. Letztlich formuliert die Autorin die These, dass – will man einem gemeinsamen europäischen Bildungsgedanken gerecht werden, der auf unterschiedlichen Bildungskulturen basiert – ein Curriculum immer ein Wechselspiel aus gemeinsamen europäischen Themen und spezifisch nationalen Themen und Lehr- und Lernformen darstellen sollte.

Chancen, Herausforderungen und Grenzen europäischer Studiengänge. Der European Master in Adult Education.

von Regina Egetenmeyer, Universität Duisburg-Essen

Einleitung

Die zunehmende Forderung der Europapolitik nach einer *„Verbesserung der Qualität des Angebots im Sektor Erwachsenenbildung"* (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2007, S. 9; siehe dazu auch Kommission der Europäischen Union 2006), verlangt auch nach einer Professionalisierung des in der Erwachsenenbildung eingesetzten Personals: *„as adult learning is gaining importance in the overall framework of lifelonglearning, increasing attention is being paid to staff working in this sector"* (Ferreira 2007, S. 124).[1] Ein europäisches Universitätsnetzwerk mit neun Partnern aus sieben europäischen Ländern[2] begann bereits im Jahr 2004[3] ein Curriculum für einen europäischen Studiengang zu entwickeln, das an verschiedenen europäischen Universitäten implementiert werden sollte.[4] Entstanden war diese Idee durch die Zusammenarbeit des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung/Bonn (DIE) (Prof. Ekkehard Nuissl von Rein) mit internationalen PartnerInnen zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung.

Im vorliegenden Artikel werden das Curriculum und die Implementierung des Studiengangs „European Master in Adult Education (EMAE)" beschrieben. Dabei wird der Frage nachgegangen, welchen Beitrag dieser Studiengang zu einer europäischen Qualifizierung von ErwachsenenbildnerInnen leisten kann und welche Chancen und Herausforderungen damit verbunden sind.

---

[1] Eine von Gerhard Bisovsky verfasste Rezension des hier zitierten Sammelbandes wurde in der vorliegenden Ausgabe des MAGAZIN erwachsenenbildung.at veröffentlicht unter: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/meb08-4_19_bisovsky.pdf

[2] Universität Duisburg-Essen/Deutschland (Koordination), Ostravská Univerzita/Tschechische Republik, Danmarks Pædagogiske Universitet/Dänemark, Helsingin Yliopisto/Finland, Technische Universität Kaiserslautern/Deutschland, Università degli Studi di Firenze/Italien, Universitatea de Vest din Timisoara/Rumänien, Universitat de Barcelona/Spanien, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung/Deutschland (Evaluation)

[3] In den Jahren 2004-2007 wurde die Curriculumsentwicklung durch die Europäische Union im Rahmen des ERASMUS-SOKRATES-Curriculum-Development-Programms gefördert.

[4] Nähere Informationen dazu auf: http://www.emae-network.org

Idee des European Master in Adult Education (EMAE)

Ziel des Studienganges ist es, Studierende für den europäischen Arbeitsmarkt in der Erwachsenenbildung auszubilden und ihnen Kompetenzen zu vermitteln, die für die Arbeit auf wissenschaftlicher Basis erforderlich sind. Berücksichtigung finden dabei sowohl nationale als auch transnational-europäische und komparative Themen der Erwachsenenbildung. Die Absolvierenden des Studiengangs können so die jeweils nationalen Bedingungen der Erwachsenenbildung in den europäischen Diskurs einordnen, verstehen und hinterfragen.

Die „europäische" Komponente – als kennzeichnendes Moment des Studienganges – wurde in verschiedener Hinsicht in das Konzept integriert:

- Module: Alle Module und Studieneinheiten wurden im Kontext eines transnationalen Diskurses in der Projektgruppe entwickelt. So wurde einerseits die Integration in den jeweils nationalen Diskurs und andererseits die Berücksichtigung kultureller Verschiedenartigkeit sichergestellt.
- Gegenseitige Anerkennung: Das Curriculum stellt – dem Bologna-Prozess entsprechend – ein standardisiertes und modularisiertes Studienkonzept dar, um so die gegenseitige Anerkennung der Abschlüsse in allen Partnerländern sicherzustellen und die Mobilität der Studierenden während und nach dem Studium zu gewährleisten.
- Lehr-/Lernformen: In das Curriculum wurde ein transnationales Projekt integriert, sodass die Studierenden in der gemeinsamen Arbeit mit KommilitonInnen aus anderen EMAE-Universitäten interkulturelle Lern- und Arbeitskompetenzen erwerben können.

Die Curriculumsentwicklung

Curriculum Struktur

Die Ursprungsidee, ein gemeinsames Curriculum mit 120 ECTS-Punkten und mit den exakt gleichen Modulen und Studieneinheiten zu entwickeln, wurde modifiziert. Die Projektgruppe einigte sich auf ein Kerncurriculum – auf den so genannten „Common Core" – in Höhe von 70 ECTS-Punkten, dessen Implementierung in allen Partneruniversitäten angestrebt werden sollte. Das schafft Flexibilität und damit verschiedene Realisierungsvarianten, die an die unterschiedlichen Strukturen der Partneruniversitäten angepasst werden können (beispiels-

weise finden sich an einigen Universitäten überwiegend Vollzeit-Studierende, während an anderen Universitäten die Studierenden berufsbegleitend studieren usw.).

Abb. 1: Struktur des EMAE-Kerncurriculums

EMAE – Core Curriculum (70 ECTS)								
Core fields	**Theoretical Framework**	**Learning and Teaching**	**Research**	**Management/ Marketing**	**Policy**	**Economy**	**Transnational Project** 10 ECTS	**THESIS** 30 ECTS
Study units	Essentials of Adult and Continuing Education in Europe 3 ECTS	European Teaching Theories 3 ECTS	Fields and Trends 2 ECTS	Manage-ment of Adult Edu-cation 3 ECTS	Policy of Demand 3 ECTS	Adult Learning and Con-sumption of Edu-cational Goods 3 ECTS		
	Theories of Adult Education 2 ECTS	Compe-tence and Compe-tence Develop-ment 2 ECTS	Research Methods 3 ECTS	Needs Analysis & Programme planning 2 ECTS	Europea n Strate-gies of LLL 2 ECTS	State and Market in Lifelong Learning in the European Context 2 ECTS		

Quelle: EMAE-Netzwerk

Studieninhalte

Die Flexibilität des Common-Core-Curriculums ermöglicht es, dass sich die Partneruniversitäten im Angebot der restlichen 50 ECTS-Punkte auf ihre jeweiligen Forschungsschwerpunkte konzentrieren können. So wird im Partnernetzwerk ein Studienangebot konzipiert, innerhalb dessen unterschiedliche Schwerpunktsetzungen möglich sind. Dies stellt für Studieninteressierte eine Möglichkeit dar, an derjenigen Partneruniversität zu studieren, die ihren Studieninteressen am meisten gerecht wird. Gleichzeitig wird der Anschluss an die nationalen Diskurse sichergestellt, den die Studierenden nach Abschluss des Studienganges in ihrem beruflichen Umfeld in je eigener Weise leisten müssen.

Die einzelnen Module und Studieneinheiten des Kerncurriculums selbst, über die eine Einigung erzielt werden konnte, spiegeln jene Themen der Erwachsenenbildung wider, die

als „relevant“ für alle Länder in Europa verstanden werden; relevant aufgrund ihrer transnational-europäischen Bedeutung sowie aufgrund ihrer Vergleichbarkeit.

Lehr- und Lernformen

Die Lehr- und Lernformen im Kerncurriculum wurden so organisiert, dass möglichst viel Kontakt zu Studierenden und Lehrenden aus anderen Ländern ermöglicht wird. Die Lehrsprache im Kerncurriculum ist Englisch, Lehrformen sind zumeist Online-Veranstaltungen oder Präsenzveranstaltungen mit GastprofessorInnen. Als Online-Umgebung wird die Moodle-Plattform der Universität Duisburg-Essen genutzt. Darüber hinaus wird den Studierenden empfohlen, für ein Semester an einer europäischen Partneruniversität zu studieren.

Insgesamt gibt es demnach folgende Lehr- und Lernformen im Curriculum, die die Internationalität des Studiums in didaktischer Weise besonders fördern:

- Online-Vorlesungen: Derzeit findet jährlich – eine von der Universität Duisburg-Essen organisierte – Online-Vorlesung statt[5]. Im zweiwöchigen Takt werden internationale KollegInnen zu einem Vortrag eingeladen, der live und öffentlich zugänglich im Internet mitverfolgt werden kann.

- Online-Seminare: In diesen interaktiven Seminaren arbeiten Studierende aller Partneruniversitäten in internationalen Lerngruppen zusammen.

- Visiting Professors: In dieser Lehrform kommen GastdozentInnen an die Partneruniversitäten, um ein Seminar anzubieten.

- Student Mobility: Die Curricula der Partneruniversitäten sind so aufeinander abgestimmt, dass den Studierenden organisatorisch ein Auslandsaufenthalt ohne Studienzeitverlängerung ermöglicht wird.

- Präsenzseminare: Letztlich beinhaltet das Curriculum auch reguläre Präsenzveranstaltungen im Wochenrhythmus, in Kompaktform oder mit Exkursionen.

[5] Nähere Informationen dazu auf: http://www.emae-network.org/lecture

Erfahrungen aus den ersten Semestern

Bislang wurde das EMAE-Curriculum an zwei europäischen Universitäten vollständig implementiert. Die Universitatea de Vest din Timisoara/Rumänien startete ihren Studiengang „Master European în Educația Adulților" im Wintersemester 2006/07, die Universität Duisburg-Essen/Deutschland startete zum Wintersemester 2007/08 den Studiengang „Master in European Adult Education"[6]. Weitere Partneruniversitäten wie die Università degli Studi di Firenze/Italien oder die Danmarks Pædagogiske Universitet in Kopenhagen/ Dänemark planen ebenfalls eine zeitnahe Einführung eines Studiengangs auf Basis des EMAE.

Perspektive der Partneruniversitäten

Beide Partneruniversitäten wurden in den ersten Semestern mit der generellen Herausforderung bei Implementierung von Masterstudiengängen konfrontiert, nämlich der Notwendigkeit, eine verstärkte Öffentlichkeitsarbeit betreiben zu müssen, damit InteressentInnen auf das Angebot aufmerksam werden. Bislang ist die Studierendenanzahl an beiden Universitäten eher gering (ca. zehn bis fünfzehn Studierende an der Universitatea de Vest din Timisoara/Rumänien und zwei Studierende an der Universität Duisburg-Essen im ersten Semester).

Sowohl an der Universitatea de Vest din Timisoara/Rumänien als auch an der Universität Duisburg-Essen/Deutschland wurden Vollzeitstudiengänge entwickelt. Die eingeschriebenen Studierenden an beiden Universitäten sind jedoch alle bereits berufstätig oder streben einen Berufseinstieg während des Studiums zumindest in Teilzeit an. Diesen Rahmenbedingungen versuchen die Universitäten durch eine flexible Gestaltung der Stundenpläne Rechnung zu tragen.

Feststellen konnten beide Universitäten, dass sich fast ausschließlich Studierende mit guten Englischkenntnissen oder solche, die diese erwerben wollen, in den Studiengang einschrieben. Die Englischkenntnisse erhielten die Rolle einer *„'emotional' barrier"* (Lattke 2007, S. 23). Somit stellt sich für die Universitäten die Frage, für welche möglichen Zielgruppen diese Eingangsvoraussetzung eine nicht zu überwindende emotionale Barriere und damit eine exkludierende Hürde darstellt.

---

[6] Durch jeweils nationale Vorgaben können die Namen von Studiengängen nicht frei gewählt werden, sondern unterliegen gewissen nationalen Regularien. Der Titel „European Master in Adult Education" wird demnach als Name für das Kerncurriculum verwendet, während die Namen der vollständigen Studiengänge in den einzelnen Ländern variieren.

Perspektive der Studierenden

Sowohl an der rumänischen als auch an der deutschen Hochschule wurden die Studierenden nach dem ersten Semester um ein Feedback gebeten (siehe Egetenmeyer/Lattke 2007; Lattke 2007), das insgesamt positiv ausfiel. Besonders positiv erlebten die Studierenden die Lehr- und Lernformen. Herausfordernd wurden von den rumänischen Studierenden vor allem die Formen des „Online-Studiums" erlebt. Am Ende des ersten Semesters beschrieben sie jedoch hohe Lernerfolge im Umgang mit den verschiedenen Formen des „Online-Lernens". Interessant erscheint, dass von Seiten der Studierenden die Herausforderungen im Umgang mit der Technik (respektive dem Internet) als höher eingeschätzt wurden als die Anforderung, auf Englisch zu studieren. Dies kann zum einen damit erklärt werden, dass in Rumänien die Studierenden überwiegend als Englisch-Lehrende in der Erwachsenenbildung tätig sind. In Deutschland haben sich Studierende in den Studiengang eingeschrieben, die explizit auf der Suche nach einem internationalen Studienangebot waren.

Als ein sich herausstellendes Qualitätsmerkmal des Studienganges verwiesen fast alle Studierenden auf die sich ihnen durch die Lehrformen und das Universitätsnetzwerk eröffnenden internationalen Lernmöglichkeiten und Kontakte zu Lehrenden und Studierenden. Insgesamt schätzten die Studierenden das Studienangebot als anspruchsvoll ein. Die Studierenden aus Deutschland, die sich bislang ausschließlich aus AbsolventInnen von Fachhochschul-Studiengängen zusammensetzen, schätzten das Studium in inhaltlicher Hinsicht als sehr anspruchsvoll, aber machbar ein. In Rumänien verwiesen die Studierenden vor allem auf die zeitliche Herausforderung. Alle rumänischen Studierenden studieren berufsbegleitend und stehen in einer vollen Erwerbstätigkeit.

Perspektive der Lehrenden

Auch die Lehrenden griffen vor allem die Arbeit mit internationalen Studierendengruppen als hervorzuhebendes Merkmal heraus (siehe Lattke 2007). Sie erlebten sehr unterschiedliche Studierendengruppen (z. B. in Bezug auf die Praxisnähe und -ferne), die jedoch immer hoch motiviert waren. Eine Herausforderung bedeutete für die Lehrenden die Einschätzung der Arbeitsbelastung. Da das Lesen von Texten, die Erstellung von Essays und die Diskussionen im Kerncurriculum auf Englisch erfolgten, hing die Arbeitsbelastung der Studierenden erheblich von deren Englischkenntnissen ab.

Chancen, Herausforderungen und Grenzen

Die gemeinsame Entwicklung des Curriculums und die erste Implementierungsphase haben dem Universitätsnetzwerk einerseits die Chance einer gemeinsamen europäischen Qualifi-

zierung von ErwachsenenbildnerInnen vor Augen geführt, gleichzeitig die Herausforderungen und Grenzen aufgezeigt.

Chancen

Der Studiengang stellt auf unterschiedlichsten Ebenen eine Realisierung der im Bologna-Prozess geforderten „europäischen Dimension" dar:

- In seiner Curriculum Struktur wurde ein an verschiedene Länder anschlussfähiger Studiengang konzipiert. Dies zeigen uns Anfragen von Universitäten aus Frankreich, Litauen, Serbien und Ungarn, die an einer Implementierung des Kerncurriculums interessiert sind. Darin liegt die Chance, eine gemeinsame erwachsenenpädagogische Ausbildung in mehreren europäischen Ländern anzubieten.

- Die Orientierung am Bologna-Prozess und damit an der Berufsorientierung des Studiengangs gab die Möglichkeit über verschiedene Wissenschaftsparadigmen, Forschungstraditionen und Bildungsverständnisse „hinweg zu sehen" und sich in der Konzeptionierung von Studiengängen am europäischen Arbeitsmarkt zu orientieren (siehe Egetenmeyer 2007).

- Die Einigung auf gemeinsame Studieninhalte führt die europäische Erwachsenenbildung aus ihrer nationalen Einengung. Erwachsenenbildung wird europäisch betrachtet. Darin liegt die Chance, den internationalen Diskurs in der Erwachsenenbildung aus einem „Nice-to-know"-Status zu holen und fest in den nationalen Diskurs zu integrieren.

- Die persönlichen Kontakte zu GastprofessorInnen und zu Studierenden aus den Partneruniversitäten werden von den Studierenden als wichtige Basis für den Studiengang verstanden. Dies kann als Chance zu einer europäischen Vernetzung der Absolvierenden und damit der Praxis der Erwachsenenbildung verstanden werden.

Herausforderungen

Die Diskussionen um das Curriculum und die Lehre machten den engen Fokus europäisch diskutierter Themen in der Erwachsenenbildung deutlich. So sind derzeit die Themen des Curriculums auf grundlegende, forschungsmethodische und europapolitische Themen in der Erwachsenenbildung fokussiert. Ein gemeinsamer Austausch der Forschungsergebnisse und zum Teil auch der theoretischen Grundlagen fehlt weitgehend. Möchte Erwachsenenbildung „international sein", so sind hier wesentliche Forschungsarbeiten zu leisten, um die thematische Grundlage des Studiengangs auf eine breitere Basis zu stellen.

Studiengangsorganisatorisch stehen die Partneruniversitäten derzeit vor der Herausforderung, die bestehenden Studiengänge in einem Joint-Master-Degree/Certificate zu realisieren, das eine gemeinsame Graduierung der Absolvierenden aller Partneruniversitäten darstellen wird.

Grenzen

Die Entwicklung des Studienganges zeigte auch deutliche Grenzen in einer gemeinsamen Entwicklung. Ich wage hier die These, dass ein vollständig gemeinsames Curriculum mit 120 ECTS-Punkten dem europäischen Gedanken und den einzelnen europäischen Bildungstraditionen nicht gerecht werden würde. Eine europäische Qualifizierung in der Erwachsenenbildung muss demnach auf gemeinsame transnationale Themen einerseits und auf die Förderung des Verständnisses von Erwachsenenbildung im eigenen und in anderen Ländern andererseits beschränkt bleiben. So kann eine europäische Qualifizierung von ErwachsenenbildnerInnen als ein thematisches Wechselspiel zwischen gemeinsamen transnational-europäischen Themen und verschiedenen nationalen Themen und Lehr-Lernformen verstanden werden.

Literatur

Verwendete Literatur

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2007): Mitteilung der Kommission an den Rat, das europäische Parlament, den europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Aktionsplan Erwachsenenbildung. Zum Lernen ist es nie zu spät. Brüssel. Online im Internet: http://www.na-bibb.de/uploads/grundtvig/aktionsplan_erwachsenenbildung.pdf [Stand: 2008-03-03].

Ferreira, Marta (2007): Initiatives and measures of the European Commission contributing to the professional development of adult and continuing education staff. In: Nuissl, Ekkehard/Lattke, Susanne (Hrsg.): Qualifying adult learning professionals in Europe. Bielefeld: Bertelsmann, S. 124-126.

Lattke, Susanne (2007): ERASMUS Curriculum Development Project. European Master in Adult Education (EMAE). Evaluation Report. Bonn (unveröffentlichtes Manuskript).

Weiterführende Literatur

Egetenmeyer, Regina (2007): Transnationale Studiengänge als Frucht des Bologna-Prozesses. Der „European Master in Adult Education". In: DIE. Zeitschrift der Erwachsenenbildung. Heft 3, S. 35-37. Online im Internet: http://www.diezeitschrift.de/32007/european_master_adult_education.htm [Stand: 2008-03-07].

Egetenmeyer, Regina/Lattke, Susanne (2007): The EMAE-Project. Developing and Implementing a multinational Master's Programme in Adult Education. Bonn. Online im Internet: http://www.die-bonn.de/doks/egetenmeyer0701.pdf [Stand: 2008-03-07].

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2006): Mitteilung der Kommission. Erwachsenenbildung: Man lernt nie aus. Brüssel. Online im Internet: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/de/com/2006/com2006_0614de01.pdf [Stand: 2008-03-03].

Weiterführende Links

European Master of Adult Education – EMAE: http://www.emae-network.org

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung: Trend in Adult and Continuing Education in Europe: http://www.emae-network.org/lecture

Foto: K. K.

Dr.in Regina Egetenmeyer

Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fachbereich Bildungswissenschaften der Universität Duisburg-Essen und am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung; Mitarbeit an verschiedenen internationalen Projekten, u. a. am „European Master in Adult Education" (EMAE). Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in der internationalen und vergleichenden Erwachsenenbildung/Weiterbildung und der Professionalisierung.

E-Mail: regina.egetenmeyer(at)uni-due.de
Internet: http://www.uni-due.de/eb-wb/egetenmeyer.shtml
Telefon: +49 (0)201 183-4529

Qualifying adult learning professionals in Europe (Nuissl, Ekkehard/Lattke, Susanne (Hrsg.))

von Gerhard Bisovsky, VHS Meidling, Wien

Gerhard Bisovsky (2008): [Rez.]: Nuissl, Ekkehard/Lattke, Susanne (Hrsg.) (2008): Qualifying adult learning professionals in Europe. Bielefeld: Bertelsmann. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs 4/2008. Online im Internet: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-4/meb08-4.pdf. ISSN 1993-6818. Erscheinungsort: Wien. 13.829 Zeichen. Veröffentlicht Juni 2008.

Schlagworte: Erwachsenenbildung, Europa, Qualifikationen, Rezension, Professionalisierung, Ländervergleich

Abstract

Das Buch „Qualifying adult learning professionals in Europe", herausgegeben von Ekkehard Nuissl von Rein und Susanne Lattke, eignet sich für all jene recht gut, die sich sowohl konzeptionell als auch praktisch mit der Professionalisierung von Erwachsenenbildnerlnnen befassen. Die Beiträge bieten ein gutes Fundament für weitere Arbeiten. In Verbindung mit der im Sammelband und im Aktionsplan Erwachsenenbildung für 2008 angekündigten Veröffentlichung der ALPINE-Studie werden dann zwei Arbeiten vorliegen, die eine gute Grundlage für weitere Forschungs- und Entwicklungsvorhaben abgeben.

Qualifying adult learning professionals in Europe (Nuissl, Ekkehard/Lattke, Susanne (Hrsg.))

von Gerhard Bisovsky, VHS Meidling, Wien

Nuissl, Ekkehard/Lattke, Susanne (Hrsg.):
Qualifying adult learning professionals in Europe
W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2007

Einleitung und Hintergründe

Die Erwachsenenbildung ist heute europaweit zu einem überwiegenden Teil auf einen „Bildungsmarkt" hin ausgerichtet, in ihrem Inneren einem zunehmenden betriebswirtschaftlichen Druck und Denken unterworfen, hat gleichzeitig gesellschaftspolitische und soziale Aufgaben zu realisieren, ihren Beitrag zur Chancengleichheit zu leisten und soll insbesondere so genannte „bildungsferne" Personen und Schichten verstärkt ansprechen. Durch einen geringen Regulierungsgrad gekennzeichnet, herrscht aber ein hohes Maß an Diversität und Komplexität in Hinblick auf die Struktur, das Angebot und die involvierten AkteurInnen. Die staatlichen Kompetenzen für Erwachsenenbildung teilen sich zudem in vielen Ländern auf mehrere Ministerien auf, wodurch eine kohärente Politik erschwert wird.

Die Verbesserung der Qualität des Angebots in der Erwachsenenbildung ist ein zentrales Thema der Europäischen Kommission: Im „Aktionsplan Erwachsenenbildung: Zum Lernen ist es nie zu spät" (2007) wird die Qualität des eingesetzten Personals als Schlüsselaspekt definiert und kritisiert, dass dessen Ausbildung, Status, aber auch Entlohnung zu wenig Beachtung finden (vgl. Europäische Kommission 2007, S. 9). Mittlerweile sind in der Erwachsenenbildung nicht nur Lehrende tätig, sondern auch ManagerInnen, BeraterInnen, BegleiterInnen, MentorInnen, das Verwaltungspersonal und BibliothekarInnen. Schon die Definition gibt eine breite Palette an Aktivitätsfeldern vor: Erwachsenenbildung ist jede Aktivität, die mit dem Lernen von Erwachsenen befasst ist oder mit allem, was das Lernen von Erwachsenen ermöglicht bzw. unterstützt (vgl. Europäische Kommission 2007, S. 13). Das umfasst: Lehre, Management, Beratung und Orientierung, Neue Medien und die curricularen Konzeptionen gleichwie Programmplanung (auch die Entwicklung von Weiterbildungsprogrammen für Unternehmen), Support und Unterstützung (Technik, Administration, Organisation), Evaluation.

Aufbau und Inhalt

Der Sammelband „Qualifying adult learning professionals in Europe“ (2008) basiert auf zwei Säulen: auf der Arbeit der „European Research Group on Competences in the Field of Adult and Continuing Education“ und auf den Ergebnissen der europäischen Konferenz „Qualifying the Actors in Adult and Continuing Education. Trends and Perspektives“, die vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) organisiert wurde. Im Rahmen der ForscherInnengruppe, die vom DIE ins Leben gerufen wurde, setzten sich renommierte WissenschaftlerInnen mit der Frage auseinander, wie – unter Berücksichtigung der verschiedenen nationalen Ansätze und Hintergründe – ein gemeinsames europäisches Profil der Kompetenzen von ErwachsenenbildnerInnen aussehen könnte.

Der erste Teil des Sammelbandes ist eher theoretisch gehalten: Pierre Freynet von der Universität La Rochelle in Frankreich diskutiert die Implikationen der so genannten „Wissensgesellschaft“ für das Lernen Erwachsener und für die Anforderungen an ErwachsenenbildnerInnen. Ein allzu enger Fokus auf ausschließlich ökonomische Bedarfe könne dazu führen, dass sie ihre Unabhängigkeit und die notwendige kritische Distanz verlieren. Agnieszka Bron (Universität Stockholm) und Peter Jarvis (Universität Surrey) setzen sich insbesondere mit der Rollenvielfalt von ErwachsenenbildnerInnen auseinander. Professionelle ErwachsenenbildnerInnen würden sich dadurch auszeichnen, dass sie in der Lage sind, in unterschiedlichen Rollen tätig zu sein. Der Beitrag von Max Bechtel (Universität Bremen) gibt einen sehr guten Überblick über die Kompetenzprofile für ErwachsenenbildnerInnen im Vereinigten Königreich (FENTO standards), in Frankreich (ROME Konzept), in Deutschland (Erwachsenenpädagogische Grundqualifikation) und in der Schweiz (Weiterbildungskonzept für ErwachsenenbildnerInnen). Theo van Dellen und Max van der Kamp von der niederländischen Universität Groningen befassen sich mit vier zentralen Arbeitsfeldern der Erwachsenenbildung: mit der beruflichen und arbeitsmarktorientierten Weiterbildung, mit dem organisationsbezogenen und funktionellen Lernen (inklusive Coaching, Karriereberatung, Organisationsentwicklung, Personalentwicklung), mit der sozialen, moralischen (normativen) und auch allgemeinen Bildung (wie Active Citizenship, Chancengleichheit, Selbstvertrauen, Toleranz und Demokratie) und mit der kulturellen und künstlerischen Bildung. Paolo Federighi (Universität Florenz) fokussiert auf die Kompetenzen, über die LeiterInnen von Erwachsenenbildungseinrichtungen verfügen sollten. Ihre Aufgabe sieht er vornehmlich darin, in einem definierten (regionalen) Rahmen Netzwerke aufzubauen und mit dem Ziel zu managen, Innovation und Lifelong Learning Policies zu integrieren. Leitende ErwachsenenbildnerInnen sollten daher neben ihren pädagogischen Kompetenzen auch solche besitzen, die ein politisches (nicht: parteipolitisches!) Handeln ermöglichen, die Partnerschaften und Netzwerke fördern und unterstützen. Ewa Przybylska (Universität Turin) beschreibt die Wege, wie man ein professioneller Erwachsenenbildner/eine professionelle

Erwachsenenbildnerin in Europa werden kann. An Bedeutung gewinnen postgraduale Studien, die sich an Personen richten, die bereits akademische Abschlüsse und Erfahrungen in der Erwachsenenbildung haben. Ekkehard Nuissl (Universität Duisburg-Essen), wissenschaftlicher Direktor des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung, diskutiert das Verhältnis von Stabilität und Veränderung in der Erwachsenenbildung anhand von vier Bereichen: Inhalte, Aktivitäten, Kontext und Identität. Er befürchtet, dass die Zugangsbarrieren zum Weiterlernen erhöht werden könnten.

Im zweiten Teil des Sammelbandes, der sich auf die Ergebnisse der Konferenz „Qualifying the Actors in Adult and Continuing Education" in Bonn im Mai 2007 stützt, werden die Bedingungen, unter denen in einigen europäischen Ländern Erwachsenenbildung vonstatten geht, ausgeführt und mehrere konkrete und praktische Modelle sowie Ausbildungslehrgänge vorgestellt. Den knapp dargestellten Beispielen für good practice sind Internetadressen beigefügt, sodass vertiefend weiter recherchiert und gearbeitet werden bzw. auch Kontakte aufgenommen werden können. André Schläfli und Irene Sgier, beide von der Schweizerischen Vereinigung für Erwachsenenbildung, analysieren – gestützt auf die Präsentationen der Länder Frankreich, Deutschland, Niederlande, Polen, Portugal, Rumänien, Serbien, Schweden und Schweiz – die Situation der Erwachsenenbildung in Europa. Mehrere gemeinsame Merkmale zeichnen sich ab, von denen einige schon einleitend beschrieben wurden: fehlende gesetzliche Regelungen, unsichere und vielfach prekäre Arbeitssituationen, fehlende Daten. Hohe Erwartungen werden diesbezüglich in die für 2008 geplante Veröffentlichung der „Adult Learning Professions in Europe"-Studie (ALPINE-Studie) gesetzt, die die Universität Leiden im Auftrag der Europäischen Kommission durchführt. In dieser Studie werden Informationen zu folgenden Aspekten gesammelt eine Darstellung finden: politische Maßnahmen zur Verbesserung der professionellen Entwicklung; Rekrutierung von ErwachsenenbildnerInnen; Beschäftigungssituationen; Karrierepfade und professionelle Entwicklungen von ErwachsenenbildnerInnen; Monitoring, Qualitätsentwicklung, Evaluation; Attraktivität und Trends. Schließlich sollen Empfehlungen für Aktivitäten auf allen Ebenen (auf europäischer, nationaler, regionaler, lokaler Ebene) gegeben werden, wie die Professionalisierung von ErwachsenenbildnerInnen vorangetrieben werden kann. Susanne Lattke vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung befasst sich in ihrem Beitrag mit Herausforderungen und weiteren Aktivitäten im Bereich der Professionalisierung von ErwachsenenbildnerInnen. Wichtig erscheint ihr ein ganzheitlicher Zugang. Die noch vorfindbaren Unterscheidungen zwischen beruflicher und allgemeiner Erwachsenenbildung seien künstlich und nicht mehr zu rechtfertigen. Der Evaluation, der Politik (Policy), der Kommunikation, der Reflexivität, der Verbindung von Theorie und Praxis sollte eine erhöhte Aufmerksamkeit zuteil werden.

Abschließend werden die in Arbeitsgruppen ausgearbeiteten Empfehlungen präsentiert.

Bewertung und Ausblick

Mit „Qualifying adult learning professionals in Europe“ (2008) liegt eine Publikation vor, in der – über einzelne europäische Länder hinweg – erste Ergebnisse von Forschungen und praktischen Umsetzungen im Bereich der Aus- und Weiterbildung von Erwachsenenbildnerlnnen präsentiert werden. Damit wird eine Diskussion wieder aufgenommen, die seit gut zwei Jahrzehnten in jeweils wechselnder Intensität und mit verschiedenen methodischen Zugängen geführt wird. Rückgreifend auf Beispiele für Referenzrahmen und Kompetenzprofile in einigen europäischen Ländern (die skandinavischen Länder werden ausgespart), wird diese Diskussion nun aber konkreter. Es ist ein großer Verdienst dieses Sammelbandes, dass spezifische europäische Modelle dargestellt und teilweise auch verglichen werden. Und erneut zeigt sich, dass verlässliche Daten zu den Beschäftigten in der Erwachsenenbildung praktisch nicht vorhanden sind. Während für den Schulbereich europaweite und weltweite Zahlen genannt werden können, kann in der Erwachsenenbildung derzeit nur von äußerst ungenauen Schätzungen ausgegangen werden: Es ist die Rede von „mehreren Millionen“ in Europa. Lehrende ErwachsenenbildnerInnen sind in den meisten Fällen in prekären Arbeitsverhältnissen und vielfach als Teilzeit-Lehrende tätig, arbeiten für mehrere Einrichtungen in verschiedenen Rollen und unterschiedlichen Kontexten. Nur geschätzte 10% aller ErwachsenenbildnerInnen arbeiten Vollzeit. Die Professionalisierungs- und Kompetenzdebatte orientiert sich aber – wie Schläfli in seinem Beitrag anmerkt – an diesen 10% und blendet damit die Mehrheit der ErwachsenenbildnerInnen aus.

Im Mittelpunkt der Professionalisierungsdebatte stehen die Lehrenden, darin sind sich alle WissenschaftlerInnen und ExpertInnen einig – die in diesem Sammelband diskutierten Kompetenzen decken sich in vielen Bereichen mit den Erkenntnissen aus dem Bereich der LehrerInnenausbildung (siehe Fritz 2007). Gerade weil er „aus der Reihe“ fällt, halte ich in diesem Zusammenhang den Beitrag von Paolo Federighi, der sich mit den LeiterInnen von Erwachsenenbildungseinrichtungen befasst, für sehr wichtig. Diesen Führungsfragen, denen zum Beispiel im Bereich der Schulentwicklung mit der Leadership-Academy (siehe Schley/Schratz 2006) entsprochen wird, ermangelte es bislang an Aufmerksamkeit in der Erwachsenenbildungs-Community.

Das vorliegende Buch eignet sich für all jene recht gut, die sich sowohl konzeptionell als auch praktisch mit der Professionalisierung von ErwachsenenbildnerInnen befassen. Die Beiträge bieten ein gutes Fundament für weitere Arbeiten. In Verbindung mit der im Sammelband und im Aktionsplan Erwachsenenbildung für 2008 angekündigten Veröffentlichung der ALPINE-Studie werden dann zwei Arbeiten vorliegen, die eine gute Grundlage für weitere Forschungs- und Entwicklungsvorhaben abgeben.

Literatur

Verwendete Literatur

Europäische Kommission (2007): Aktionsplan Erwachsenenbildung: Zum Lernen ist es nie zu spät (KOM/2007/558 endgültig). Online im Internet: http://ec.europa.eu/education/policies/adult/com558_de.pdf [Stand: 2008-03-01].

Fritz, Thomas (Hrsg.) (2007): What next? Trends, Traditionen und Entwicklung in der LehrerInnen-Ausbildung. Wien: Edition Volkshochschule.

Schley, Wilfried/Schratz, Michael (2006): Leadership – eine vernachlässigte Dimension in der Führungsdebatte. In: Journal für Schulentwicklung 1/2006, S. 86-96. Online im Internet: http://www.leadershipacademy.at/downloads/SE_1_06_87-97.pdf [Stand: 2008-03-05].

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
Internet: http://meidling.vhs.at
Telefon: +43 (0)1 810 80 67

Update

Updates für das MAGAZIN erwachsenenbildung.at enthalten Beiträge, die der Ausgabe nach der Erstveröffentlichung hinzugefügt wurden.

Wissenschaftliche Weiterbildung im Feld erwachsenenpädagogischer Professionalität. Zwischen individueller Kompetenzentwicklung und kooperativem Innovationstransfer

von Wolfgang Jütte, Donau-Universität Krems

Wolfgang Jütte (2008): Wissenschaftliche Weiterbildung im Feld erwachsenenpädagogischer Professionalität. Zwischen individueller Kompetenzentwicklung und kooperativem Innovationstransfer. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs 4/2008. Online im Internet: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-4/meb08-4.pdf. ISSN 1993-6818. Erscheinungsort: Wien. 30.207 Zeichen. Veröffentlicht Juli 2008.

Schlagworte: Wissenschaftliche Weiterbildung, Professionalität, Fortbildung, Professional Teaching and Training, Lifelong Learning

Abstract

Wissenschaftliche Weiterbildung als Aufgabe der Hochschulen hat in den letzten Jahren einen programmatischen Bedeutungszuwachs erfahren. Im Gegensatz zur universitären Erstausbildung, die noch stärker das Prinzip der Angebotsorientierung vertritt, ist die wissenschaftliche Weiterbildung weitaus stärker nachfrageorientiert. Dies verlangt und eröffnet Formen kooperativer Entwicklungsprozesse.

Ausgehend von der Figur der „unvollendeten Professionalisierung" wird in diesem Beitrag auf verpasste Gelegenheiten kooperativer Angebotsentwicklung in der Vergangenheit hingewiesen, die nicht zuletzt auf das prekäre Austauschverhältnis zwischen Praxis, Verbänden und Hochschulen zurückzuführen sind. Ausgehend von Argumenten der Notwendigkeit eines Professionalisierungsschubs und einer stärkeren Akademisierung wird die „unvollendete Professionalisierung" als neue Opportunität für Kooperations- und Vernetzungsaktivitäten in der Aus- und Fortbildung gesehen. Dies wird am Beispiel der kooperativen Entwicklung von Studienangeboten in der wissenschaftlichen Weiterbildung thematisiert. Vorgestellt und beschrieben werden u. a. der MA Professional Teaching and Training und der MA Lifelong Learning.

Wissenschaftliche Weiterbildung im Feld erwachsenenpädagogischer Professionalität. Zwischen individueller Kompetenzentwicklung und kooperativem Innovationstransfer

von Wolfgang Jütte, Donau-Universität Krems

Die „unvollendete" Professionalisierung als prekäres Beziehungsverhältnis

Es gibt eingängige Figuren wie die „Verberuflichung bei zeitgleicher Entberuflichung" (siehe Gruber 2006), die den aktuellen Zustand der Professionalisierung in der Erwachsenenbildung zuspitzend charakterisieren. Vorliegend wird auf die Figur der „unvollendeten Professionalisierung"[1] rekurriert, um auf das prekäre Beziehungsverhältnis zwischen Berufspraxis und Hochschulen hinzuweisen. Zu oft waren Professionalisierungsbemühungen im Feld kein gemeinsam verfolgtes Unterfangen zwischen den verschiedenen „stakeholdern". Das Beziehungsverhältnis changierte von fehlender Kenntnisnahme bis hin zu prekären Austauschbeziehungen. Wiltrud Gieseke (1989) vertritt für Deutschland die These, dass

> *„antiwissenschaftliche Einstellungen aus der Zeit der Weimarer Republik, als die Erwachsenenbildung von den Hochschulen zurückgewiesen wurde, bis in die 70er Jahre nachwirkten. (…) Man wollte die Qualifizierung zum Erwachsenenbildner hochschulunabhängig in eigener Regie behalten, gleichzeitig aber wissenschaftliche Ansprüche an die pädagogischen Qualifikationen der Fachbereichsleiter durchsetzen. Die Diplomstudiengänge wurden nicht in Absprache mit den Verbänden errichtet, obwohl es Kontakte gab. [...] Ihre Ablehnung oder sehr zögerliche Abnahme der Absolventen mit diesem Studienabschluß war eine unbewußte verspätete Rache, die sich langfristig als schädigend für die Professionalität in der Erwachsenenbildung erwiesen hat. [...] Die an den Diplomstudiengang Erwachsenenbildung gekoppelten Lehrstühle frequentierten die Verbändevertreter durchaus. In der Verbandsarbeit, wo wissenschaftliche Unterstützung gesucht wurde, nahmen Wissenschaftler aus diesen Studiengängen Funktionen wahr, aber ihre Studienabgänger hatten und haben einen schweren Weg, sich in den Praxisinstitutionen einen Platz zu verschaffen. Das zu einer Profession gehörige Ineinandergreifen von spezieller wissenschaftlicher Qualifikation und praktischer Handlungskompetenz hätte in der Erwachsenenbildung eine Chance gehabt, sich als einheitlicher Prozeß zu konstituieren, ging aber in den implizit und unbewußt gehandhabten, historisch geprägten gruppeninternen Deutungen unter"* (Gieseke 1989, S. 18).

[1] Es wird darauf verzichtet, die Entstehung der Figur der „unvollendeten Professionalisierung" nachzuzeichnen. Nicht zuletzt dank des DIE-Forums „Die unvollendete Professionalisierung der Lehrenden in der Weiterbildung" (Bonn, 10. bis 11.Oktober 2006) hat sie bereits eine breitere Fachöffentlichkeit erreicht.

Als Konsequenz wurde nach Gieseke *„die Entwicklung zu einer wissenschaftlich gestützten Professionalitätsentwicklung [...] im ersten Anlauf damit verpaßt"* (Gieseke 1989, S. 12). Die sich als elitär verstehenden Universitäten trugen gewiss desgleichen dazu bei (vgl. Gieseke 1989, S. 12).

Ohne dies empirisch belegen zu können, kann meines Erachtens bis heute in Österreich nicht von einem entspannten Verhältnis zwischen der Berufspraxis und den Hochschulen gesprochen werden – ungeachtet verstärkter Formen der Zusammenarbeit in den letzten Jahren.[2]

Bis vor Kurzem konnte eine kritische Bestandsaufnahme im deutschsprachigen Raum lauten: Zwar gibt es zahlreiche Fortbildungsangebote, zumeist für die einzelnen Einrichtungen der Verbände, aber es gibt zu wenig verbandsübergreifende Vernetzung. Auch weist das Angebot häufig thematische Lücken auf und ist zu wenig aufeinander abgestimmt. An übergreifenden Standards für die Qualifizierung fehlt es weitgehend.

Nun kommt jedoch neue Bewegung in das Feld und es ergeben sich neue Opportunitäten. So vollzieht sich gegenwärtig ein träger- und bereichsübergreifender Ausbau der Weiterbildung, wie das Beispiel der österreichischen Weiterbildungsakademie zeigt. Durch die wenig geregelten Zugangswege und durch den Strukturwandel, der besonders die öffentlichen Einrichtungen trifft, eröffnen sich Kooperationsmöglichkeiten, die bisher in dieser Form nicht möglich waren (vgl. dazu auch Meisel 2007, S. 115).

Wenngleich eher als These formuliert, darf davon ausgegangen werden, dass sich nicht zuletzt durch die bildungspolitisch forcierten Diskussionen um Durchlässigkeit und Vernetzungen, durch den europäischen Handlungsdruck[3] und durch die allgemeine Entgrenzung der Weiterbildung neue Chancen für eine gemeinsam vorangetriebene Professionsentwicklung ergeben.

Werden in der Fortbildung zwei Vernetzungsperspektiven unterschieden, kommt neben der horizontalen Vernetzung von öffentlichen und privaten Weiterbildungseinrichtungen, wie es

---

[2] Dies wurde mir in Gesprächen verschiedentlich bestätigt. Es wäre zweifellos einer systematischeren und differenzierten Betrachtung wert, um die zugrunde liegenden „Rationalitäten" und „Positionskämpfe" zu rekonstruieren.

[3] So gibt es klare Bemühungen, das Thema der Professionsentwicklung auf die bildungspolitische Agenda in Europa zu setzen (siehe Nuissl/Lattke 2008). Ein Beispiel dazu ist der europäische Masterstudiengang „European Master in Adult Education". Nähere Informationen dazu: http://erwachsenenbildung.at/magazin/08-4/meb08-4_17_egetenmeyer.pdf.

die Weiterbildungsakademie (wba)[4] beispielhaft darstellt, auch der vertikalen Vernetzung eine bedeutende Rolle zu. So ist es das erklärte Interesse der Weiterbildungsakademie, ein Qualifizierungs- und Akkreditierungssystem für die gesamte Erwachsenenbildung zu gestalten, das auch Übergänge zu universitären Weiterbildungsangeboten eröffnet.

Wie kooperative Lernzusammenhänge gelingen können, zeigt eine Lernpartnerschaft, die Universitäten und Einrichtungen der Berufspraxis in Deutschland, den Niederlanden und in Österreich eingegangen sind im Rahmen des EU-Programms Grundvig (2005-2007), um die internationale Reflexion zur Weiterbildung pädagogischer Professionals zu fördern.[5] Die gemeinsame Präsenz von Universitäten und Einrichtungen der Weiterbildungspraxis sollte organisatorisch gewährleisten, dass sowohl theoretische Modelle als auch praktische Erfahrungen Gegenstand der gemeinsamen Reflexion werden. Dieses europäische Projekt förderte indirekt auch den Erfahrungsaustausch über didaktische Weiterbildungskonzepte auf nationaler Ebene. So ist eine Entwicklungspartnerschaft zwischen dem Institut für Weiterbildung des Verbandes Wiener Volksbildung und des Fachbereichs Erwachsenenbildung und pädagogische Professionalität der Donau-Universität Krems entstanden.

Wissenschaftliche Weiterbildung im kooperativen Entwicklungsfeld

Wissenschaftliche Weiterbildung als Aufgabe der Hochschulen hat in den letzten drei Jahrzehnten einen programmatischen Bedeutungszuwachs erfahren (siehe Jütte/Weber 2005). Der Wandel im Weiterbildungsverhalten und bildungspolitisch induzierte Veränderungen der Hochschulstrukturen der letzten Jahre führten zu einem steigenden Stellenwert. Schon früh hat Elke Gruber darauf hingewiesen, dass *„Professionalisierung in der EB nicht ohne eine gewisse Akademisierung auskommen [wird]"* (Gruber 1991, S. 52).

Dass pädagogische Professionalität der Fortbildung bedarf, dürfte zu den relativ unbestrittenen Feststellungen gehören. Das Postulat, dass sich in der Wissensgesellschaft auch „Bildungsprofis" lebenslang fortbilden, dürfte zunächst nicht überraschend sein. Wie aber Untersuchungen zeigen, beteiligen sich gerade die Personen, die in der Aus, Fort- und Weiterbildung tätig sind, unterdurchschnittlich an Weiterbildung (siehe Gieseke 2005).

---

[4] Siehe dazu den Beitrag von Anneliese Heilinger in der vorliegenden Ausgabe des MAGAZIN erwachsenenbildung.at auf: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-4/meb08-4_05_heilinger.pdf

[5] Koordiniert wurde die Lernpartnerschaft von der Universität Potsdam (Joachim Ludwig). Aus Österreich waren die Donau-Universität Krems (Wolfgang Jütte), der Verband Wiener Volksbildung (Elisabeth Brugger) und im weiteren Umfeld auch der Ring Österreichischer Bildungswerke (Wolfgang Kellner) beteiligt.

Für den professionellen Austausch und für eine verstärkte Professionalisierung werden – so die hier vertretene These – Fortbildungen auf Hochschulniveau wichtiger. Dies entspricht zunehmend den Interessen der Professionals und ist nicht zuletzt auch vor dem Hintergrund der Institutionalentwicklung zu sehen. Darauf verweisen Wiltrud Gieseke und Ria Reich in ihrer Untersuchung zum Fortbildungsbedarf in Brandenburg:

> *„Die Angebotsentwicklung, die verbandsbezogenen Ansprüche an Standards wie auch die individuellen Ansprüche an sich selbst sind im pädagogischen Bereich extrem zurückgegangen. [...] Vor allem bedingt durch die inflationären Zahlen von Organisationsgründungen, in denen die Mitarbeiter/innen erst spät eigene Verbände gegründet und noch keine trägerübergreifenden Strukturen geschaffen haben, kann sich nur schwer ein professioneller Austausch und ein Professionalisierungsinteresse entwickeln. Die dort arbeitenden Personen suchen Einzelwege und partizipieren z.B. an Zusatzstudiengängen an den Universitäten [...]. Die hier vorhandene Erfahrungsdichte ermöglicht unter Kolleg/inn/en einen interessanten Erfahrungsaustausch, neue Sichten auf die Praxis und öffnet die Türen für Forschungszusammenhänge“* (Gieseke/Reich 2006, S. 48).

Wenn man bedenkt, dass in Deutschland ca. 75% der in der Weiterbildung Beschäftigten über einen Hochschulabschluss verfügen (vgl. Kraft/Ballweg 2008, S. 229), dann dürfte die verstärkte Teilnahme an Formen wissenschaftlicher Weiterbildung nur eine naheliegende Konsequenz sein. In der „Weiterbildungsgesellschaft“ (siehe Arnold/Gieseke 1999) wird wissenschaftliche Ausbildung durch Weiterbildung fortgeführt. In einer Erhebung zu wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten für WeiterbildnerInnen in Deutschland sind 74 Angebote gefunden worden.

Tab. 1: Weiterbildungsangebote für WeiterbildnerInnen in Deutschland in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Allgemeine Erwachsenenbildung	*13*
Trainer	10
Beratung und Supervision	10
Organisationsentwicklung und Beratung	9
Bildungs- und Weiterbildungsmanagement	21
Internationalität und Interkulturalität	4
Medien, E-Learning, Kultur, Kunst etc.	4
Sprachen	3

Quelle: Kraft/Ballweg 2008, S. 229

Des Weiteren lässt sich zusammenfassen, dass die meisten Angebote an Universitäten durchgeführt werden (71%), berufsbegleitend (77%) organisiert sind, eine Berufserfahrung (62,2%) ebenso wie einen Hochschulabschluss (66%) voraussetzen und mit einem Mastertitel abschließen (42,7%). (Vgl. Kraft/Ballweg 2008, S. 231)

Vor diesem Hintergrund sollten nun Angebote im Fachbereich „Erwachsenenbildung und pädagogische Professionalität" der Donau-Universität Krems dargestellt werden, nicht nur in ihrer inhaltlichen und formalen Ausgestaltung[6], sondern auch in ihrer „Beziehungsdimension", das heißt in den zugrunde liegenden Kooperationspartnerschaften.

MA Professional Teaching and Training: Stärkung der pädagogischen Kompetenz in vielfältigen Berufsfeldern

Im Herbst 2007 startete an der Donau-Universität Krems der postgraduale universitäre Lehrgang „Professional Teaching and Training"[7]. Dieser Lehrgang richtet sich an Personen, die im Bereich der Weiterbildung (u. a. als DozentInnen, TrainerInnen, ErwachsenenbildnerInnen, BildungsmanagerInnen, BildungsberaterInnen, Ausbildungsverantwortliche und Personalverantwortliche) Lehr-/Lernprozesse gestalten oder sich auf eine solche Tätigkeit vorbereiten. Er bietet darüber hinaus AkademikerInnen aller Berufsfelder, die die zunehmende Integration von Arbeits- und Lernprozessen aufgreifen und sich auf entsprechende Anforderungen vorbereiten wollen, die Möglichkeit, pädagogische Kompetenz zu entwickeln.

Die Studienbereiche sind:

- Kernprozesse der Kompetenzentwicklung und theoretische Grundlagen der Bildung
- Bildungsstrategien und -maßnahmen
- Professionelles Handeln in Bildungsprozessen
- Lernmanagement und Organisationsentwicklung
- Internationale Aspekte und Fragen der Ethik
- aktuelle Themen und Methoden der Bildungsforschung
- Projektarbeit und eine schriftliche Abschlussarbeit („Master Thesis")

Ein besonderes Kennzeichen ist die Bildungs- und Arbeitsfelder übergreifende „Faculty": Die DozentInnen kommen sowohl von Universitäten und Fachhochschulen als auch aus der Bildungspraxis wie der Unternehmensberatung und dem Trainingsbereich.

---

[6] Nähere Informationen dazu auf: http://www.donau-uni.ac.at/wbbm

[7] Dieser Lehrgang wird von Monika Petermandel und Wolfgang Jütte geleitet.

Certified Professional Teaching and Training: Inhouse-Seminar in Kooperation mit der Trenkwalder Academy

Der Lehrgang im Umfang von 30 ECTS ist als geschlossenes Angebot konzipiert und richtet sich an TrainerInnen, AusbilderInnen und DozentInnen der Firma Trenkwalder. Diese MitarbeiterInnen erhalten im Rahmen der Trenkwalder Academy die Möglichkeit, eine DUK-zertifizierte Train-the-Trainer-Ausbildung zu absolvieren.[8] Dieser Lehrgang eröffnet Anschlussmöglichkeiten für weitere aufbauende Studien.

Wenngleich an dieser Stelle nicht in die Diskussion der zugrunde liegenden „rationales" der beteiligten Partner eröffnet werden soll, zeigt sich, dass es aus Sicht von Unternehmen einen Bedarf gibt, innovative Lernprozesse organisational zu gestalten. Dabei eröffnen Kooperationen eine Möglichkeit, informelle Lernprozesse in Arbeitsbezügen mit formalen Fortbildungsangeboten zu verbinden. Die zunehmende Entwicklung von geschlossenen Angeboten für Firmen und Unternehmungen zählen zu den Entwicklungstrends in der Weiterbildung (siehe dazu auch Nuissl 2008).

MA Lifelong Learning: den Wandel gestalten durch forschendes Lernen

Welche Folgen sich aus den bildungspolitisch induzierten Konzepten des lebenslangen Lernens für die Institutionen und die Lehr-Lernprozesse ergeben, ist noch nicht in Ansätzen reflektiert. Dass der Paradigmenwechsel jedoch Konsequenzen für die konzeptionelle und inhaltliche Arbeit im Feld der Weiterbildung zeitigen wird, ist eher unbestritten. Die überbordende Komplexität des Konzepts des lebenslangen Lernens in der Praxis führt zu neuen Anforderungen an das pädagogische Personal.

Im Herbst 2008 startet am Department für Weiterbildungsforschung und Bildungsmanagement in Kooperation mit der Weiterbildungsakademie der „Masterlehrgang für Lifelong Learning". Der Lehrgang richtet sich speziell an AbsolventInnen der Weiterbildungsakademie mit dem wba-Zertifikat II „Diplomierte ErwachsenenbildnerIn" und ermöglicht ein Upgrade mit dem akademischen Abschluss „Master of Arts". Das didaktische Konzept wurde gemeinsam mit der Berufspraxis entwickelt.[9] Der Lehrgang wird berufsbegleitend durchgeführt und besteht aus sechs Modulen:

- Lifelong Learning-Policies
- Lernende und Partizipation

[8] Konzept: Martin Lehner; Lehrgangsleitung: Monika Petermandl

[9] Das Konzept wurde von Gerhard Bisovsky, Elisabeth Brugger, Eva Cendon und Wolfgang Jütte entwickelt.

- Lernorte, Lernarchitekturen, Lernkulturen
- Bildungsbereiche, Arbeitsfelder, Schnittstellen, professionelles Handeln
- Qualität, Evaluation und Kompetenz
- Wissenschaftliches Arbeiten und Forschungsmethoden
- und einem begleitenden Studienzirkel.

Im Rahmen des Lehrgangs ist eine schriftliche Abschlussarbeit („Master Thesis") mit berufspraktischem Bezug zu verfassen. Sie kann thematisch in Zusammenarbeit mit Praxisfeldern oder Forschungseinrichtungen oder anderen (außer-)universitären Einrichtungen und Organisationen entstehen. Forschendes Lernen und intermediäre Formen der Praxisforschung (siehe Cendon 2008) sind bedeutsame Zielperspektiven. Damit können auch längerfristig neue Formen von „Institutional Research" entstehen.

Internationaler Master „Universidad y Educación Continua": grenzüberschreitender Austausch zwischen „academic communities"

Das Hochschul-Kooperationsprogramm ALFA (América Latina – Formación Académica) in der Europäischen Union will die Verbindungen zwischen den verschiedenen Hochschuleinrichtungen in Lateinamerika und Europa durch die Vertiefung des Dialogs zwischen den „academic communities" beider Kontinente verstärken.

Ziel des zweijährigen ALFA-Projekts II „Universidad y Educación Continua", das sich aus vier lateinamerikanischen und drei europäischen Partnern zusammensetzte und von der Donau-Universität Krems koordiniert wurde, war es, durch neue Austauschbeziehungen zur pädagogischen Innovation und Forschung in der Weiterbildung beizutragen. Ein dreijähriges Folgeprojekt wurde beantragt, das vermutlich im Herbst 2008 starten wird. Ziel ist es, ein Bildungsmodell umzusetzen, das zur Professionalisierung pädagogisch Handelnder im Bereich des Lifelong Learning beiträgt.

Die Partnereinrichtungen sind: Universidad de Camagüey (Cuba), Universidad Apec (Dominikanische Republik), Universität Koblenz – Landau (Deutschland), Universidad Nacional Autónoma de Honduras (Honduras), Intituto Técnologico y de Estudios Superiores de Occidente (Mexico), Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe – CREFAL (Mexico) und die Donau-Universität Krems (Österreich).

Als konkrete Ergebnisse werden erwartet:

- die Etablierung eines Internationalen Programms (Internationaler Master)
- die Publikation didaktischer Materialien
- die Entwicklung einer Expertise zur Verbesserung der Programmgestaltung, der akademischen Qualität und die Entwicklung einer Expertise im Bildungsmanagement der beteiligten Universitäten im Netz
- die Entwicklung und der Einsatz einer virtuellen (Lern-)Plattform
- die Durchführung von Studien, Publikationen, Projekten und Qualifikationsarbeiten zur Weiterbildung in Lateinamerika und in Europa

Postgradualen Studiengängen kommt an lateinamerikanischen Universitäten eine bedeutende Rolle zu (siehe Osequera de Ochoa 2002; Jütte 2003). Sie bedeuten für die Universität eine wichtige Ressource, um sich zu entwickeln. Dies betrifft die Fortbildung des eigenen Lehrpersonals; im Kontext dieser Angebote entsteht aber auch der größte Anteil universitärer Forschungsarbeiten. Des Weiteren fördern diese Studiengänge den inner- und interorganisationalen akademischen Austausch und erweitern in einem erheblichen Maße die internationalen Beziehungen der Universität.

Professionalisierungseffekte durch wissenschaftliche Weiterbildung

Ein häufiger Kritikpunkt wird darin gesehen, dass es den pädagogischen Professionals, den BildungsarbeiterInnen in der Wissensgesellschaft, an einem professionellen Berufsverständnis mangelt. Dies ist zunächst wenig überraschend, da es kein klares Berufsbild gibt.[10] Zu groß sind die Unterschiede zwischen den Institutionen, den Bildungsbereichen, den Bildungszielen und den didaktischen Modellen. Entsprechend vielfältig und unterschiedlich sind auch die Berufsbezeichnungen (ErwachsenenbildnerInnen, KursleiterInnen, Lehrende, DozentInnen, BildungsmanagerInnen, BeraterInnen etc.) und die Zugangswege.

Die universitäre Weiterbildung ist in besonderem Maße mit der Heterogenität des Berufsfelds konfrontiert, die in der pluralistischen Landschaft von Institutionen in der

[10] Siehe dazu den Beitrag von Alfred Fellinger in der vorliegenden Ausgabe des MAGAZIN erwachsenenbildung.at auf: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-4/meb08-4_13_fellinger.pdf

Erwachsenenbildung und Weiterbildung begründet liegt. Hier kann die wissenschaftliche Weiterbildung eine bedeutende Aufgabe übernehmen, wie die Entwicklung einer gemeinsamen Fachsprache, und damit letztlich zu einem stärkeren Professionsverständnis beitragen.

AdressatInnen wissenschaftlicher Weiterbildung und ihre Motivlagen

„Weiterbildungsstudierende" lassen sich von „traditionellen" (Erst-)Studierenden abgrenzen; dies zeigen auch die Ergebnisse einer Studie zu den Studierenden der Donau-Universität Krems (siehe Jütte/Kastler 2005). Ihr durchschnittliches Alter beträgt 38 Jahre. Es sind Erwachsene, die in der Regel nach einem Erststudium und einigen Jahren der Berufserfahrung an die Universität zurückkommen, um neue Lernerfahrungen zu machen. Diese Zielgruppe verkörpert vorbildlich das Konzept lebenslanger Lernbestrebungen: Die TeilnehmerInnen haben hohe Weiterbildungsambitionen; dies zeigen sowohl die bisherigen Weiterbildungsaktivitäten als auch die geplanten. Die Weiterbildungsstudierenden sind hochgradig selbst initiativ und gestalten ihre persönliche und berufliche Kompetenzentwicklung stark eigenverantwortlich. Dabei sind sie bereit, die mit einem Studium verbundenen erheblichen Lasten in Kauf zu nehmen. Dies betrifft zum einen das hohe finanzielle Engagement, zum anderen die entgangene Freizeit. Zugleich haben wir es bei den Weiterbildungsstudierenden mit einem parallelen Engagement für Beruf und Familie zu tun.

Die Motive sind vielfältig. Bei einer Absolventenbefragung des weiterbildenden Fernstudienganges „Erwachsenenbildung" an der Universität Kaiserslautern wurde der Analyse die Typologie von Eastmond (1995) zugrunde gelegt (siehe Bruns 2004). Eastmond teilte die Weiterbildungsteilnehmenden, wie Alexander Bruns ausführt[11], in einer qualitativen Studie in vier Gruppen ein.

> *„Die ‚Necessity Learners' benötigen die Weiterbildung, um ihre gegenwärtige Stellung zu sichern oder in eine andere Position oder einen neuen Beruf aufzusteigen (…). Im Vordergrund steht hier die berufliche und existentielle Absicherung.*
>
> *Bei den ‚Recareers or Ladder Climbers' geht es nicht so sehr um eine äußere Notwendigkeit, sie haben meist konkrete Aufstiegspläne oder möchten eine zweite berufliche Karriere verfolgen und sehen Weiterbildung hierfür als geeignetes Mittel an (…).*
>
> *‚Rainy Day Planners' stehen meist schon längere Zeit im Berufsleben und beabsichtigen, in der Zukunft neue berufliche Wege einzuschlagen, da sie mit ihrem gegenwärtigen Beruf nicht zufrieden sind oder Verschlechterungen befürchten. Die Weiterbildung soll diese Veränderung vorbereiten bzw. ermöglichen (…).*

[11] Alexander Bruns rekurrierte im Besonderen (und in dieser Abfolge) auf die Seiten 18ff., 25f., 22f. und 34ff.

Der persönliche Wunsch nach Wissenserweiterung schließlich ist bei den ‚Star Seekers' das zentrale Motiv. Sie haben keinerlei berufliche Verwertungsinteressen, sondern ihr Interesse gilt allein den Inhalten der Weiterbildung (…)" (Bruns 2004, S. 7).

In der Studie treten deutlich berufliche und Laufbahn motivierte Interessen zutage. So konnten die Teilnehmenden des Fernstudienganges vornehmlich den Typen der „Ladder Climbers" und der „Necessity Learners" zugeordnet werden (vgl. Bruns 2004, S. 8). Dies deckt sich auch weitgehend mit den bisherigen Erfahrungen mit Weiterbildungsstudiengängen an der Donau-Universität Krems.

Relationierungsaufgaben wissenschaftlicher Weiterbildung

Wissenschaftliche Weiterbildung verlangt besondere differenzierte Weiterbildungsformate. So richtet sie sich an Teilzeitstudierende, zumeist berufstätige Studierende. Folge sind besondere Anforderungen an die Flexibilität der Kurse und die infrastrukturellen Rahmenbedingungen und an innovative Lernarrangements.

Die Lehrveranstaltungen werden in Kombination von Präsenzveranstaltungen und Selbststudieneinheiten durchgeführt. Circa ein Drittel der ECTS werden durch Präsenzunterricht erreicht. Circa zwei Drittel sind entweder als individuelles Selbststudium oder als virtuelles Online-Präsenzstudium organisiert. Dies vollzieht sich unter dem Einsatz von Lernplattformen.

Die Weiterbildungsuniversität ist in einem besonderen Maße verpflichtet, im außerberuflichen Leben und in der Arbeit erworbene Kompetenzen im Hinblick auf das Studium zu würdigen. Zwar mangelt es nicht an bildungspolitischen Begründungen für die Öffnung der Hochschulen, aber die konkrete Umsetzung verweist auf viele Probleme. Gegenwärtig werden geeignete Assessmentverfahren entwickelt, um nicht-formalen Lernprozessen und Berufserfahrungen eine angemessene Anerkennung zukommen zu lassen.

Der Relationierung zwischen Theorie und Praxis kommt in der wissenschaftlichen Weiterbildung eine besondere Bedeutung zu. Es geht um die produktive Verbindung zwischen wissenschaftlichem und berufspraktischem Wissen. Sowohl die Berücksichtigung erwachsenenpädagogischer Wissensbestände und Forschungsergebnisse als auch die Reflexion beruflicher Erfahrungen erweist sich als notwendig. Ilse Schrittesser hegt die Vermutung, *„dass die Lernprozesse, die zu professionalisiertem Handeln führen, die Entwicklung einer speziellen ‚Osmose' zwischen Theorie und Praxis ermöglichen müssen, die die Leistungsfähigkeit professionalisierten Handelns ausmacht"* (Schrittesser 2004, S. 131). Dies verlangt besondere Arrangements, die auch auf Kooperationsbeziehungen beruhen.

Im Gegensatz zur universitären Erstausbildung, die noch stark das Prinzip der Angebotsorientierung vertritt, ist die wissenschaftliche Weiterbildung viel stärker nachfrageorientiert. Dies erfordert Formen kooperativer Entwicklungsprozesse und geht einher mit einer stärkeren Prozessorientierung und gemeinsamen Definitionsprozessen (siehe Schiersmann/Weber 2007). Eine zielgruppenspezifische Angebotsentwicklung setzt voraus, dass die WissensakteurInnen im Feld der Professionsentwicklung angemessen vertreten sind und Kommunikationsstrukturen aufgebaut haben. So ist das Angebot mehr als eine bloße Lehre, es kann auch als Form eines längerfristigen Transferprozesses betrachtet werden. Die Entwickelnden, die Lehrenden und die Teilnehmenden sind Teil eines Netzwerkes im Entwicklungsfeld (vgl. dazu auch Schiersmann/Weber 2007, S. 176).

Literatur

Verwendete Literatur

Bruns, Alexander (2004): Professionalisierung durch wissenschaftliche Weiterbildung? Ergebnisse einer Absolventenbefragung. In: Grundlagen der Weiterbildung-Praxishilfen. Loseblattsammlung, H. Systemstelle 9.20.20.28.

Gieseke, Wiltrud (1989): Habitus von Erwachsenenbildnern. Eine qualitative Studie zur beruflichen Sozialisation. Oldenburg: BIS.

Gieseke, Wiltrud/Reich, Ria (2006): Weiterbildungsinteressen von Weiterbildner/innen. Ergebnisse einer Befragung. In: Heuer, Ulrike/Gieseke, Wiltrud (Hrsg.): Pädagogisches Wissen für die Weiterbildung. Fortbildungsbedarf und Personalentwicklung. Oldenburg: Verlag TextWeinberg (= Empirische Studien), S. 35-184.

Gruber, Elke (1991): Berufsfeld Erwachsenenbildung. Eine Orientierung. München/Wien: Profil-Verlag.

Meisel, Klaus (2007): Öffentliche Weiterbildungsorganisationen im Strukturwandel. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 2, S. 106-116.

Kraft, Susanne/Ballweg, Carolin (2008): Wissenschaftliche Weiterbildungsangebote für Weiterbildner/innen. In: Vogt, Helmut/Weber, Karl (Hrsg.): Wa(h)re Bildung. Gegenwart und Zukunft wissenschaftlicher Weiterbildung angesichts von Bologna und GATS. Dokumentation der Jahrestagung vom 19. bis 21. September 2007. Hamburg: DGWF, S. 229-231.

Schiersmann, Christine/Weber, Peter (2007): Forschungsnahe wissenschaftliche Weiterbildung – von der Angebotsorientierung zur Nachfrage- und Prozessorientierung. In: Gützkow, Frauke/Quaißer, Gunter (Hrsg.): Denkanstöße zum Lebenslangen Lernen. Bielefeld: UVW Univ.-Verlag Webler, S. 163-179.

Schrittesser, Ilse (2004): „Professional Communities". Beiträge der Gruppendynamik zur Entwicklung professionalisierten Handelns. In: Hackl, Bernd (Hrsg.): Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns. Arbeiten aus der Sektion Lehrerbildung und Lehrerbildungsforschung in der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen. Münster: LIT, S. 131-150.

Weiterführende Literatur

Arnold, Rolf/Gieseke, Wiltrud (Hrsg.) (1999): Die Weiterbildungsgesellschaft. Neuwied/Kriftel: Luchterhand.

Cendon, Eva (2008): Praxisforschung. Eine Einführung (unveröffentlichtes Manuskript).

Gieseke, Wiltrud (2005): Fortbildungsbedarfe bei Planer/inne/n und Dozent/inn/en in der Weiterbildung. Empirische Befunde einer Befragung in Berlin und Brandenburg. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Jg. 28, H. 4, S. 37-46.

Gruber, Elke (2006): Verberuflichung bei zeitgleicher Entberuflichung. Professionalisierung in der Erwachsenenbildung in Österreich. In: Meisel, Klaus/Nuissl, Ekkehard von Rein: Zukunftsfeld Weiterbildung. Standortbestimmungen für Forschung, Praxis und Politik. Bielefeld: Bertelsmann, S. 183-192.

Jütte, Wolfgang (2003): Wissenschaftliche Weiterbildung in Lateinamerika. Tendenzen und Perspektiven. In: AUE- Informationsdienst, H. 1, S. 41-45.

Jütte, Wolfgang/Kastler, Ulrike (2005): „Den Studierenden ein Gesicht geben". Ausgewählte Ergebnisse einer empirischen Studie zur Teilnehmer/innen/struktur an der Donau-Universität Krems. Krems: Edition Donau-Universität Krems (= Studies in Lifelong Learning 5).

Jütte, Wolfgang/Weber, Karl (Hrsg.) (2005): Kontexte wissenschaftlicher Weiterbildung. Entstehung und Dynamik von Weiterbildung im universitären Raum. Münster: Waxmann Verlag.

Nuissl, Ekkehard von Rein (2008): Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2008. Bielefeld: Bertelsmann.

Nuissl, Ekkehard von Rein/Lattke, Susanne (Hrsg.) (2008): Qualifying adult learning professionals in Europe. Bielefeld: Bertelsmann.

Oseguera de Ochoa, Margarita (2002): Los estudios de postgrados en la Universidad Nacional Autónoma de Honduras y sus nuevos desafíos In: Fröhlich, Werner/Jütte, Wolfgang (Hrsg.): Universidad y Formación Continua. Nuevos desarrollos en Latinoamérica y Europa. Krems, S. 93-99.

Weiterführende Links

Donau-Universität Krems. Department für Weiterbildungsforschung und Bildungsmanagement: http://www.donau-uni.ac.at/wbbm

Foto: K. K.

Univ.-Prof. Dr. Wolfgang Jütte

Professor für Weiterbildungsforschung an der Donau-Universität Krems, Leiter des Fachbereiches Erwachsenenbildung und pädagogische Professionalität. Studium der Erziehungswissenschaft in Münster und Madrid, Promotion an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster, wissenschaftlicher Mitarbeiter am UNESCO Institute for Education in Hamburg und wissenschaftlicher Assistent am Internationalen Institut für Management der Universität Flensburg. Venia Legendi für Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Arbeitsschwerpunkte liegen im Bereich der Kooperations- und Netzwerkforschung, Internationale Erwachsenenbildung, Pädagogische Professionalität und Wissenschaftliche Weiterbildung. Wolfgang Jütte ist Lehrbeauftragter an der Karl-Franzens-Universität Graz und Vorstandsmitglied der European Society for Research on the Education of Adults (ESREA).

E-Mail: wolfgang.juette(at)donau-uni.ac.at
Internet: http://www.donau-uni.ac.at/wbbm
Telefon: +43 (0)2732 893-2267

Impressum/Offenlegung

MAGAZIN erwachsenenbildung.at

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

ISSN: 1993-6818
Gefördert aus Mitteln des ESF und des bm:ukk
Projektträger: Bundesinstitut für Erwachsenenbildung
Projektpartner: Institut EDUCON – Mag. Hackl

Herausgeberinnen

Mag.[a] Regina Rosc (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur)
Dr.[in] Margarete Wallmann (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung)

Medieninhaber und Herausgeber

bm:uk
Erwachsenenbildung

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur
Minoritenplatz 5
A - 1014 Wien

bifeb

Bundesinstitut für Erwachsenenbildung
Bürglstein 1-7
A - 5350 Strobl

Fachredaktion

Mag.[a] Barbara Daser (ORF Radio Ö1, Wissenschaft/Bildung)
Univ.-Prof.[in] Mag.[a] Dr.[in] Elke Gruber (Alpen-Adria-Universität Klagenfurt)
Mag. Wilfried Hackl (Institut EDUCON)
Dr. Christian Kloyber (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung)
Dr. Lorenz Lassnig (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.[a] Bianca Friesenbichler (Institut EDUCON)

Lektorat

Mag.[a] 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 oder postalisch an die Online-Redaktion des Magazin erwachsenenbildung.at, c/o Institut EDUCON, Bürgergasse 8-10, A-8010 Graz, Österreich.