

Magazin

erwachsenenbildung.at



Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

<https://erwachsenenbildung.at/magazin>

Ausgabe 38, 2019

Arbeitsmarktorientierte Erwachsenenbildung

Im Spannungsfeld von Verwertbarkeit
und Emanzipation



Magazin

erwachsenenbildung.at



Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

<https://erwachsenenbildung.at/magazin>

Ausgabe 38, 2019

Arbeitsmarktorientierte Erwachsenenbildung

Im Spannungsfeld von Verwertbarkeit
und Emanzipation

HerausgeberInnen der Ausgabe:

Mag.^a Julia Schindler

Mag. Kurt Schmid

MMag. Dr. Stefan Vater

Wien

Online verfügbar unter:

<https://erwachsenenbildung.at/magazin>

Herstellung und Verlag der Druck-Version:

Books on Demand GmbH, Norderstedt

Inhaltsverzeichnis

Aus der Redaktion

- 01** **Editorial**
Julia Schindler, Kurt Schmid und Stefan Vater

Thema

- 02** **Herausforderungen arbeitsmarktbezogener Erwachsenenbildung durch globale Migration**
Arthur Schneeberger

- 03** **Die Wirkmächtigkeit impliziter Menschenbilder in der arbeitsmarktpolitischen Erwachsenenbildung**
Krista Susman

- 04** **Digitale (Grund-)Kompetenzen auch für gering Qualifizierte. Sichtung internationaler Good Practice-Modelle und Handlungsbedarfe in Österreich**
Petra Ziegler, Heidemarie Müller-Riedlhuber und René Sturm

- 05** **Zur Steuerungslogik arbeitsmarktorientierter Erwachsenenbildung. Auswirkungen auf die Professionalisierung und Beschäftigungsbedingungen des pädagogischen Personals**
Ingeborg Schübler

Praxis

- 06** **Erwachsene in der Berufsbildung und berufliche Erwachsenenbildung in Österreich. Von der Öffnung über die Hybridisierung zum System?**
Günter Hefler, Eva Steinheimer und Jörg Markowitsch

- 07** **Arbeitsorientierte Grundbildung: ökonomisches Verwertungsinteresse oder emanzipatorischer Bildungsraum?**
Aus der Praxis der Arbeitsgemeinschaft ARBEIT UND LEBEN
Anke Frey und Björn Schulz

- 08** **Lernen mit Arbeitsplatzbezug direkt im Betrieb. Erfahrungen aus der Schweiz mit dem GO Modell**
Cäcilia Weiermair-Märki

- 09** **Arbeitsmarktorientierte Erwachsenenbildungsangebote für Frauen zwischen Verwertbarkeit und Empowerment.**
Aus der Praxis des Vereins zur Förderung von Arbeit, Bildung und Zukunft von Frauen – ABZ*AUSTRIA
Daniela Schallert, Manuela Vollmann und Lina Zierlinger
- 10** **Prekär Beschäftigte als Arbeits(verhältnis)-ForscherInnen.**
Bildungs- und BerufsberaterInnen zwischen Nicht-Wissen und Halt-Geben
Florian Guschlbauer, Ljiljana Kojić und Antonia Wenzl
- 11** **Universitäre, arbeitsmarktorientierte Weiterbildung für Erwachsene mit Migrationshintergrund.**
Ein Zertifikatsstudiengang am Lehrstuhl für Pädagogik der Universität Augsburg
Stefanie Grüner und Raphaela Streng
- 12** **Berufsausbildung und Berufsvorbereitung für Jugendliche als zunehmend wichtige Aufgabe der Erwachsenenbildung.**
Eine Sondierung aus Perspektive des BFI
Michael Sturm
- 13** **Angewandte Wissenschaften an der Fachhochschule St. Gallen.**
Praxisprojekte als Bindeglied zwischen akademischer, praxisorientierter Ausbildung und wirtschaftlichem Nutzen
Martina Bechter, Claudia Brönimann, Ronald Ivancic und Peter Müller

Rezension

- 14** **Gender – Diversity – Intersectionality. (New) Perspectives in Adult Education.**
Martina Endepohls-Ulpe und Joanna Ostrouch-Kamińska (Hrsg.)
Stefan Vater

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.

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

Editorial

Julia Schindler, Kurt Schmid und Stefan Vater

Schindler, Julia/Schmid, Kurt/Vater, Stefan (2019): Editorial.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs.

Ausgabe 38, 2019. Wien.

Online im Internet: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/19-38/meb19-38.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Schlagworte: Arbeitsmarktrelevanz, Arbeitsplatz, Erwachsenenbildung, Arbeitsmarkt, Grundkompetenzen, Berufsbildung, berufliche Erwachsenenbildung, Brauchbarkeit, Bildungsauftrag



Kurzzusammenfassung

„Brauchbares“ und für den Arbeitsmarkt „Verwertbares“ zu erlernen, ist heute durchgehend zu einer Direktive (bildungs-)politischer Programme geworden. So werden in vielen Papieren und Deklarationen zur Erwachsenenbildung Arbeitsmarktrelevanz, Arbeitsplatznähe, die Entwicklung eines „Unternehmergeistes“, die sofortige Anschlussfähigkeit/Verwertung des Erlernen und die Vermittlung/Verbesserung von Kompetenzen im Umgang mit den Herausforderungen der aktuellen und künftigen wirtschaftlichen Situation gefordert, wenn nicht gar eingefordert. Wie verändert sich dadurch die Erwachsenenbildung? Wie gestalten sich arbeitsmarktorientierte Angebote, die TeilnehmerInnen für die Teilhabe am Arbeitsmarkt befähigen oder diese Teilhabe auch tatsächlich nachhaltig verbessern soll(t)en (Stichwort: Employability), zugleich aber ihrer historischen Kernaufgabe, die Selbstbestimmung und Autonomie der TeilnehmerInnen zu stärken (Stichwort: Empowerment), nicht vernachlässigen wollen? Wie denken und handeln ErwachsenenbildnerInnen und Erwachsenenbildungsorganisationen angesichts dieses Spannungsfelds? Diesen und vielen weiteren Fragen gehen die Beiträge der vorliegenden Ausgabe des „Magazin erwachsenenbildung.at“ (Meb) diskursiv und mittels der Beschreibung gelebter Praxis arbeitsmarktorientierter Erwachsenenbildung nach. Sie befassen sich mit den Herausforderungen von Erwachsenenbildung im Kontext von Arbeitsmarkt und Migration, mit digitalen Kompetenzen in der beruflichen Weiterbildung, mit der Systemlogik und Vergabepraxis öffentlicher Arbeitsämter, mit der Verbesserung von Grundkompetenzen am Arbeitsplatz, mit Menschenbildung und der Haltung der ProfessionalistInnen und generell mit Berufsbildung als immer wichtiger werdende Aufgabe von Erwachsenenbildung. (Red.)

Editorial

Julia Schindler, Kurt Schmid und Stefan Vater

Kaum eine politische Initiative oder Reformidee zu Bildung kommt heutzutage ohne direkten Bezug zur Notwendigkeit aus, „Brauchbares“ zu erlernen. Arbeitsmarktrelevanz, Arbeitsplatznähe, Unternehmergeist, Anschlussfähigkeit und der Umgang mit den Herausforderungen der wirtschaftlichen Situation werden in vielen Papieren und Deklarationen der/ zur Erwachsenenbildung eingefordert. Schwerpunkt dieser Meb-Ausgabe ist ein differenzierter Blick auf diese arbeitsmarktorientierte/arbeitsmarktbezogene Dimension von Erwachsenenbildung.

Der Diskurs über normative Ziele und Zwecke und damit die gesellschaftliche Funktionalität von Erwachsenenbildung/Weiterbildung ist von zwei idealtypischen und sich überlappenden Paradigmen geprägt: Einem emanzipatorischen Verständnis mit dem Anspruch auf Erlangung von Handlungsfähigkeit der BildungsteilnehmerInnen steht eine wirtschaftsorientierte Ausrichtung gegenüber, die Bedarfe des Arbeitsmarkts an die BildungsteilnehmerInnen heranträgt. Dieses dichotome Narrativ lässt sich vor allem seit den 1970er Jahren beobachten. Hierin manifestieren sich nicht nur unterschiedliche bildungs- und gesellschaftspolitische Grundüberzeugungen und Ideologien – es lässt sich auch als Wettstreit um die Definitionshoheit von Zielen, Zwecken, Ansätzen etc. der Erwachsenenbildung lesen. Dieser Wettstreit wiederum spiegelt das breite Spektrum und die Ausdifferenziertheit der realen Angebots- und Akteursstrukturen der Erwachsenenbildung wider mit ihren deutlich unterschiedlichen inhaltlichen Schwerpunktsetzungen, die sich zwischen den konstruierten „Polen“ Basisbildung und beruflicher Weiterbildung manifestieren. Spannenderweise lassen sich gegenwärtig zwei unterschiedliche Trends beobachten: einerseits eine stärkere Bezugnahme/Ausrichtung auf

Arbeitsmarktrelevanz/Employability/Brauchbarkeit, andererseits gibt es Ansätze, in denen emanzipatorische Elemente und Ideen auch in den an primär ökonomischen Verwertungskontexten ausgerichteten beruflichen Weiterbildungsfeldern Platz greifen.

Die leitenden Fragen dieser Meb-Ausgabe können folgendermaßen gefasst werden:

- Was ist Arbeitsmarktrelevanz? Was wird auch noch morgen oder in einigen Jahren brauchbar und arbeitsmarktrelevant bleiben? Ist Arbeitsmarktrelevanz notwendig mit einem Defizitdiskurs über „Bildung“ verbunden?
- Welche Steuerungswirkungen hat eine Bezeichnung von Bildungsangeboten als „(nicht) arbeitsmarktrelevant“?
- Lässt sich die Relevanz für den Arbeitsmarkt real prognostizieren oder ist sie lediglich eine politische Chiffre oder gar inhaltsleere Phrase?
- Und wer definiert, was relevant ist? Zudem: Welche Vorstellung von Planbarkeit schwingt bei derartigen Prognosen mit?
- Eine grundlegende Frage ist, für wen sowie in welcher Lebensphase ist Bildung brauchbar?

- Brauchbarkeitserwägungen fokussieren stark auf das Individuum bzw. auf die Umsetzung des Ge- bzw. Erlernten in einem Erwerbskontext. Was bedeutet das aber für Lernaktivitäten, die primär andere Lernziele verfolgen bzw. in denen Brauchbarkeit (im Sinne einer Arbeitsmarktrelevanz) entweder nur indirekt vermittelt wird oder nicht direkt auf einen Erwerbskontext abzielt? Wie positionieren sich also in diesem Kontext Angebote für Zielgruppen, die dem Arbeitsmarkt nicht (mehr) direkt zur Verfügung stehen – etwa Deutschkurse für Mütter, welche neben der Familienarbeit keine Erwerbstätigkeit anstreben, „digitale Kompetenz“-Schulungen für SeniorInnen oder Gesundheitsbildung für FrühpensionistInnen?
- Wie werden Bildungsangebote argumentiert, deren Lernziele keine unmittelbare berufliche Verwertbarkeit versprechen wie politische Bildung, Umweltbildung oder Elternbildung? Da Erwachsene über ihre Teilnahme selbst entscheiden, müssen die Angebote ihren Bedürfnissen und Interessen entsprechen und in diesem Sinne auch „brauchbar“ sein. In der begrifflichen Auseinandersetzung zwischen Lernen im Lifelong Learning und Bildung (oder im englischsprachigen Diskurs Adult Learning vs. Adult Education) wird die Frage nach dem Bildungsauftrag der Erwachsenenbildung erhoben. Geht es noch darum, dass die Erwachsenenbildung eine Funktion der „Aufklärung“ hat? Zu den Grundprinzipien der Erwachsenenbildung gehörte immer Brauchbarkeit, Verwertbarkeit, politische Emanzipation und BürgerInnenbildung. Wie hängen diese mit den Aufgaben der Berufsbildung zusammen?

Im Bereich der beruflichen Fortbildung stehen sich unterschiedliche Gesichtspunkte gegenüber. Es gibt die Interessen an beruflicher Veränderung und Verbesserung, an zweiten oder zusätzlichen Chancen, es gibt aber auch die Frage nach der Verpflichtung der Unternehmen, arbeitsplatzbezogene Lernmöglichkeiten zuzulassen und zur Verfügung zu stellen, wie auch die Frage, wer wie von Weiterbildung profitiert und in welchem Verhältnis dies zu den Aufwendungen und Anstrengungen steht? Welche Rolle kommt der Öffentlichkeit in diesem Zusammenhang zu? In welchem Maße und in welcher Weise gehört die arbeitsmarktorientierte Erwachsenenbildung auch zu den öffentlichen Aufgaben, wie soll und

kann sie gefördert werden? Aus der Forschung ist bekannt, dass die Lernenden ihre Beteiligung an Erwachsenenbildung ihren ArbeitgeberInnen oft verschweigen bzw. nicht mit ihnen abstimmen und dass sie gerade im Bereich materieller Erwartungen (Einkommen, Aufstieg) oft enttäuscht werden.

Hier stellt sich auch in besonderem Maße die Frage nach der Beziehung zwischen den informellen Lernprozessen am Arbeitsplatz und der Beteiligung an Maßnahmen der Erwachsenenbildung. Wie können sich diese Prozesse gegenseitig unterstützen und wie können die Schnittstellen zwischen diesen Lernbereichen gut gestaltet werden? In der LLL-Strategie 2011 lautet eine Aktionslinie „Förderung lernfreundlicher Arbeitsumgebungen“. Worin bestehen diese? Wie können sie gefördert werden? Wie können Lernen und Erwachsenenbildung in den vielen Kleinbetrieben entwickelt und gefördert werden? Gerade in der Erwachsenenbildung, wo die Finanzierung von Bildungsvorhaben oft von der Vergabe von Fördermitteln abhängig ist, können Angebote über die Ausschreibung von Fördermitteln gesteuert und verhindert (behindert) werden. Hier gilt es jedenfalls, Intentionen und Interessen kritisch zu hinterfragen.

Die einzelnen Beiträge im Überblick

Arthur Schneeberger leitet aus Daten der Statistik Austria wesentliche Herausforderungen der Erwachsenenbildung im Kontext Arbeitsmarkt und globale Migration ab. Zwischen mitgebrachter Bildungskultur und Qualifikation, (subjektiver) Überqualifizierung und dem Arbeitskräftebedarf der Wirtschaft öffnet sich ein weites Spektrum von Erwachsenenbildungsaufgaben, die in dem Beitrag konsequent arbeitsmarktorientiert durchdekliniert werden.

Ambivalenzen anzuerkennen und mit Widersprüchen zu arbeiten statt gegen sie – dafür plädiert **Krista Susman** in ihrem Text zu Bildung zwischen Empowerment und Employability. Sie spannt den gegenwärtigen Diskurs zum Thema Arbeit und Bildung zwischen den Polen Selbstverwirklichung und Zwang auf, indem sie die den unterschiedlichen Ansätzen zugrundeliegenden Menschenbilder thematisiert

und historische und aktuelle Widersprüche und Ambivalenzen herausarbeitet.

Wie und auf welchen Ebenen digitale Technologien die berufliche Weiterbildung verändern, untersuchen **Petra Ziegler**, **Heidmarie Müller-Riedlhuber** und **René Sturm** in ihrer Zusammenschau von Good-Practice Beispielen zur Vermittlung digitaler Kompetenzen in der Erwachsenenbildung. Erörtert werden sowohl Herausforderungen als auch Möglichkeiten des Forschungsfeldes.

Ingeborg Schübler ermöglicht mit ihrer Darstellung der Vergabep Praxis öffentlicher Aufträge für arbeitsmarktorientierte Weiterbildung in Deutschland Einblicke in die Steuerungslogik des Arbeitsmarktdienstleistungs-Geschäfts. Sie beschreibt die Auswirkungen dieses Systems auf Erwachsenenbildungseinrichtungen, TrainerInnen und TeilnehmerInnen der Bildungsangebote und formuliert sowohl Kritik als auch Lösungsansätze.

Erwachsene in der Berufsbildung und die gestiegene Bedeutung der Berufsbildung in der Erwachsenenbildung bzw. die steigende Beteiligung Erwachsener an der Berufsbildung stehen im Fokus des Beitrags von **Günter Hefler**, **Eva Steinheimer** und **Jörg Markowitsch**. Thematisiert werden insbesondere die dahinterliegenden Trends, wobei auf ausgeprägte Kontinuitäten politischer Steuerungs- und Finanzierungssysteme verwiesen wird.

Einblicke in ihre Arbeitspraxis ermöglichen in der Rubrik „Praxis“ die Beiträge von VertreterInnen unterschiedlicher Institutionen, die arbeitsmarktorientierte Schulungen konzipieren und durchführen.

Aus Deutschland skizzieren **Anke Frey** und **Björn Schulz** vom Verein ARBEIT UND LEBEN wie betriebliche Weiterbildung zwischen Arbeitsmarktrelevanz und Empowerment auch mit bildungsbenachteiligten Zielgruppen gelingen kann.

Cecilia Weiermair-Märki stellt in ihrem Beitrag zum Schweizer „GO Modell“ zur Förderung von Basisbildung in Betrieben die Frage, was es braucht, damit Unternehmen in die Verbesserung von Grundkompetenzen ihrer MitarbeiterInnen investieren.

Daniela Schallert, **Manuela Vollmann** und **Lina Zierlinger** vom ABZ*AUSTRIA illustrieren anhand zweier Praxisbeispiele die Bildungsansätze des Vereins. Sie thematisieren dabei sowohl die Herausforderung, die verschiedenen Anspruchs- und Zielgruppen zusammenzubringen, als auch das emanzipatorische Potential der Bildungsangebote.

Praxissituationen in der Bildungs- und Berufsberatung und deren Unwägbarkeiten stellen **Florian Guschlbauer**, **Ljiljana Kojić** und **Antonia Wenzl** in ihrem Beitrag in den Mittelpunkt. Dabei werden nicht nur Erfolge, sondern auch die Möglichkeit des Scheiterns thematisiert.

Im Spannungsfeld zwischen berufsbezogener Weiterbildung und Anerkennungspraxis begeben sich **Stefanie Grüner** und **Raphaela Streng** auf Spurensuche in einem universitären Weiterbildungsangebot für MigrantInnen, die in ihrem Herkunftsland ein pädagogisches Hochschulstudium abgeschlossen haben.

Dass Einrichtungen der Erwachsenenbildung in letzter Zeit eine immer wichtiger werdende Rolle in der beruflichen Erstausbildung spielen, zeigt **Michael Sturm** in seinem Beitrag auf. Er beschreibt, wie Lehrgänge zur Absolvierung einer überbetrieblichen Lehrausbildung, Produktionsschulen und Coachingformate dem Mangel an Lehrstellen entgegenwirken und somit – obwohl sich die Angebote in erster Linie an Jugendliche und junge Erwachsene richten – als Beitrag der Erwachsenenbildung zu einer aktiven Arbeitsmarktpolitik gelten können.

Martina Bechter, **Claudia Brönimann**, **Ronald Ivancic** und **Peter Müller** illustrieren die arbeitsmarktorientierte Verzahnung von Wissenserwerb und Unternehmensnutzen in sogenannten „Praxisprojekten“, die im Fachbereich Wirtschaft an der FHS St. Gallen, Schweiz angesiedelt sind.

Den Abschluss dieser MeB-Ausgabe bildet **Stefan Vaters** Rezension des von Martina Endepohls-Ulpe und Joanna Ostrouch-Kamińska 2019 herausgegebenen Sammelbandes „Gender – Diversity – Intersectionality. (New) Perspectives in Adult Education“ in englischer Sprache.

Aus der Redaktion

Die Ausgabe 39 diskutiert das Thema „Humanismus und Freiheitlichkeit – Stolpersteine am Weg zu einer demokratischen Bildung und nachhaltigen Gesellschaft“ und stellt die Frage, inwieweit die Zielsetzungen einer demokratischen und nachhaltigen Gesellschaft in den aktuellen Bildungsdiskursen noch vorhanden sind oder ob sie nicht sogar untergraben werden. Sie wird im Februar 2020 erscheinen.

Im Juni 2020 ist die Ausgabe 40 zur Messbarkeit von Effekten von Bildung geplant. Mit dem Messen von Bildungseffekten sollen positive Effekte und Wirkzusammenhänge sichtbar gemacht werden. Wo aber gibt es Schief lagen in empirischen Forschungsergebnissen und welche Erwartungen und Befürchtungen sind mit Messungen verknüpft? Artikel zur Ausgabe 40 können bis 24. Jänner 2020 eingereicht werden. Der Call for Papers ist unter <https://erwachsenenbildung.at/magazin/calls.php> veröffentlicht.



Foto: K.K.

Julia Schindler

julias@catbull.com
+43 (0)699 11440047

Julia Schindler war seit ihrem Studienabschluss in Angewandter Linguistik (Innsbruck und Jyväskylä) lange Zeit in der Basisbildung tätig: sowohl als Trainerin als auch in leitender Position. Aktuell liegt der Fokus ihrer Arbeit auf eLearning und digital unterstütztem Lernen in unterschiedlichen Kontexten der Erwachsenenbildung. Im Zweiterberuf ist sie Informatikerin.



Foto: Franz Helmreich

Mag. Kurt Schmid

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

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



Foto: Karo Rumpfhuber

MMag. Dr. Stefan Vater

stefan.vater@vhs.or.at
<https://www.vhs.or.at>
+43 (0)1 216422-619

Stefan Vater studierte Soziologie in Linz und Berlin und Philosophie in Salzburg und Wien. Er ist wissenschaftlicher Mitarbeiter der Pädagogischen Arbeits- und Forschungsstelle des Verbands Österreichischer Volkshochschulen, Projektleiter der Knowledgebase Erwachsenenbildung sowie Lehrbeauftragter für Bildungssoziologie und Genderstudien an verschiedenen Universitäten.

Editorial

Abstract

Today learning something „useful“ and „practical“ for the job market has become a directive of political programmes and educational policy. Many papers and declarations on adult education call for or even require labour market relevance, labour market proximity, the development of an „entrepreneurial spirit“, the immediate compatibility/applicability of what has been learned and the imparting/improvement of competences when dealing with the challenges of the current and future economic situation. How is adult education changing as a consequence? How are labour market-oriented courses organized to enable participation in the labour market or to improve this participation sustainably (keyword: employability) while at the same time not neglecting their historical task of strengthening the self-determination and autonomy of the participants (keyword: empowerment)? How do adult education instructors, trainers and adult education organizations think and act in the face of this tension? The articles in this issue of The Austrian Open Access Journal on Adult Education (*Magazin erwachsenenbildung.at – Meb* in German) explore these and many other questions by examining the discourse and by describing labour market-oriented adult education as it is lived and practiced. They are concerned with the challenges of adult education in the context of the labour market and migration, digital competences in professional development, the logic of the system and how public labour offices dole out jobs, the improvement of basic competences at the workplace, conceptions of the human being and the attitude of professionals and in general with vocational education and training as an increasingly important task of adult education. (Ed.)

Herausforderungen arbeitsmarktbezogener Erwachsenenbildung durch globale Migration

Arthur Schneeberger

Schneeberger, Arthur (2019): Herausforderungen arbeitsmarktbezogener Erwachsenenbildung durch globale Migration.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 38, 2019. Wien.

Online im Internet: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/19-38/meb19-38.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Schlagworte: Anerkennung, Überqualifizierung, Erwachsenenbildung, Mindestbildung, Integration, Qualifikation, Arbeitsmarkt, Kompetenzfeststellung



Kurzzusammenfassung

Der Beitrag untersucht globale Migration und Qualifikation in einem bildungs- und berufsstrukturellen Kontext und fokussiert einerseits auf den beruflichen Integrationsprozess (Schlagworte: Anerkennung, Überqualifizierung), andererseits auf die Qualifikationsnachfrage seitens der Unternehmen (Schlagworte: Einstiegsqualifikationen, Umgangssprache). Mit der globalen Zuwanderung stellen sich, wie der Autor u.a. argumentiert, Fragen nach den Inhalten von Pflichtschulbildung sowie dem diesbezüglichen Angebot in der Erwachsenenbildung mit Nachdruck – sei es off the job oder on the job. Auch stellen sich Fragen nach der Anerkennung mitgebrachter mittlerer und höherer Qualifizierungen aufgrund weitreichender unterschiedlicher Bildungskulturen. Ein Fazit: Die beharrliche Nachfrage nach einfachen Qualifikationen seitens des Arbeitsmarktes ist evident; die Verbesserung der beruflichen Integration ein Langzeitprozess, der sozio-ökonomische Aufstieg ein Mehrgenerationenprozess. (Red.)

Herausforderungen arbeitsmarktbezogener Erwachsenenbildung durch globale Migration

Arthur Schneeberger

Je stärker die globale Migration fortschreitet, desto vielfältiger sind die Herausforderungen, die sich arbeitsmarktbezogener Erwachsenenbildung stellen.

Formale Qualifikationsstruktur ist heterogen

Das österreichische Ausbildungssystem ist immer noch durch den traditionell hohen Anteil mittlerer Qualifikationen gekennzeichnet. Laut Statistik Austria verfügte im Jahr 2017 etwa ein Drittel der Bevölkerung im Haupterwerbsalter zwischen 25 und 64 Jahren über eine höhere Schulbildung (Matura oder mehr) und 50% hatten eine Lehre oder eine Fachschule abgeschlossen (siehe Tab. 1). Die Anteile der Personen mit höherer Schulbildung oder Hochschulbildung fielen bei den Zugewanderten aus den alten EU-Mitgliedsländern mit rund 57% (vor 2004 in der EU) und rund 60% (ab 2004 in der EU) deutlich höher aus. Auffällig ist die bipolare Qualifikationsstruktur jener Länder, die in der Statistik als „Sonstige Staaten“ zusammengefasst werden: Russische Föderation, Serbien, Ukraine, Afghanistan, Syrien, Irak sowie alle Staaten in Afrika, Amerika, Asien und Ozeanien. Mit rund 36% fiel der Graduiertenanteil in der Kategorie „Sonstige Staaten“ – in Summe bereits 2014 quantitativ zweitstärkste Kategorie – vergleichsweise hoch aus, aber

auch der Anteil gering Qualifizierter lag über dem Durchschnitt. Das bedeutet: Es kommen viele formal Hochqualifizierte mit Hoffnung auf entsprechende Beschäftigung und auch viele gering Qualifizierte nach Österreich.

Umgangssprache und arbeitsmarktbezogene Integration

Von der Wohnbevölkerung mit Migrationshintergrund, die in einer Untersuchung von Statistik Austria für das Jahr 2014 eine andere Muttersprache als Deutsch angaben, verfügten 25% über Deutschkenntnisse fast wie in der Muttersprache; 31% über fortgeschrittene Deutschkenntnisse; 27% verfügten über durchschnittliche Deutschkenntnisse und 16% über keine oder geringe Deutschkenntnisse (vgl. Statistik Austria 2015, S. 123). Bei längerem Aufenthalt reduziert sich laut dem Ad-hoc-Modul „Arbeitsmarktsituation von Personen mit bzw. ohne Migrationshintergrund“ 2014 (siehe Statistik Austria 2015¹) der Anteil jener Menschen mit keiner oder geringer Kompetenz in der deutschen

¹ Das Ad-hoc-Modul „Arbeitsmarktsituation von Personen mit bzw. ohne Migrationshintergrund“ wurde im Anschluss an die Fragen des Mikrozensus-Grundprogramms im Jahr 2014 durchgeführt. Die Hauptergebnisse finden sich in der von Statistik Austria herausgegebenen Publikation: Arbeitsmarktsituation von Migrantinnen und Migranten in Österreich. Modul der Arbeitskräfteerhebung 2014 (siehe Statistik Austria 2015); Anm.d.Red.

Tab. 1: Formale Qualifikationsstruktur der Bevölkerung nach Migrationshintergrund im Haupterwerbsalter (25 bis 64 Jahre), 2017, in %

Formale Bildung	Bevölkerung gesamt	Kein Migrations- hintergrund	EU-Staaten vor 2004/ EFTA ²	EU-Beitritts- staaten 2004 ³	EU-Beitritts- staaten ab 2007 ⁴	Ehemaliges Jugoslawien (außerhalb der EU)	Türkei	Sonstige Staaten ⁵
UNI, FH, Akademien ¹	18,8	17,7	41,8	29,7	19,3	7,4	3,5	35,6
AHS, BHS, Kolleg	16,8	16,3	14,8	29,8	20,3	16,4	9,5	19,1
Lehre, BMS	50,3	55,8	37,1	33,4	41,2	44,2	29,1	17,8
Pflichtschule	14,1	10,1	6,3	7,1	19,2	32,0	57,9	27,5
Gesamt	100,0	99,9	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
In 1.000	4.844,2	3.624,7	166,6	176,7	143,6	323,3	164,1	245,2

Zwei häufigste Werte je Spalte hervorgehoben

¹ Inklusive Universitätslehrgänge () Werte mit weniger als hochgerechnet 6.000 Personen sind sehr stark zufallsbehaftet und statistisch kaum interpretierbar.

² Deutschland, Italien u.a.

³ Estland, Lettland, Litauen, Malta, Polen, Slowakei, Slowenien, Tschechische Republik, Ungarn, Zypern

⁴ Bulgarien, Rumänien; Kroatien

⁵ U.a. Russische Föderation, Serbien, Ukraine, Afghanistan, Syrien, Irak sowie alle Staaten in Afrika, Amerika, Asien und Ozeanien

Quelle: Eigene Darstellung basierend auf Statistik Austria, Migration & Integration 2018 (siehe Statistik Austria 2018a, S. 51)

Umgangssprache: 38% bei einer Aufenthaltsdauer von bis zu 4 Jahren, 20% bei einer Aufenthaltsdauer von 4 bis 9 Jahren, 14% bei einer Aufenthaltsdauer von 10 bis 19 Jahren und 8% bei einer Aufenthaltsdauer von 20 Jahren und länger in Österreich (vgl. ebd., S. 123).

Dies schlägt sich auch in der arbeitsmarktbezogenen Integration nieder. So korrelierte im Untersuchungszeitraum laut dem Mikrozensus Ad-hoc-Modul 2014 die Erwerbstätigenquote mit dem umgangssprachlichen Kompetenzlevel: Die Erwerbstätigenquote für alle 15- bis 64-Jährigen lag im Jahresdurchschnitt bei 71%, für Personen mit Deutsch als Muttersprache bei 73% und für Personen mit Deutschkenntnissen beinahe der jeweiligen Erstsprache entsprechend bei 68% (vgl. ebd., S. 61). Die Erwerbstätigenquote von Personen mit durchschnittlichen Kenntnissen der Landessprache lag bei 59%, von Personen mit geringen Kompetenzen in Deutsch bei 44% (vgl. ebd.).

Anerkennung mitgebrachter Qualifikationen

Die Anerkennung „mitgebrachter“ Qualifikation gestaltet sich je nach Beruf und Branche unterschiedlich: von der praktischen Anerkennung durch den/die ArbeitgeberIn aufgrund augenscheinlicher Bewährung in der betrieblichen Einarbeitung bis zur formalen Anerkennung eines Zeugnisses oder eines Diploms.²

24% der ZuwanderInnen im Alter von 15 bis 64 Jahren mit ausländischem Bildungsabschluss stellten – laut dem Mikrozensus Ad-hoc-Modul 2014 (vgl. Statistik Austria 2015, S. 50ff.) – einen formalen Antrag auf Anerkennung ihrer Ausbildung. Hiervon wurden rund 82% positiv abgeschlossen. Der übrige Anteil umfasste noch nicht abgeschlossene oder nicht positiv erledigte Anträge. Stammt die AntragstellerInnen aus der EU, wurden 95% der Anträge erfolgreich abgeschlossen, stammten die AntragstellerInnen

² Im Kontext der Anerkennung von Qualifikationen kommen unterschiedliche Begriffe ins Spiel: „Gleichhaltung“ bei Anerkennung von Lehrabschlüssen, „Nostrifikation“ bedeutet die Anerkennung von bestimmten Schulabschlüssen – etwa einer Matura; „Nostrifizierung“ bezieht sich auf akademische Abschlüsse.

Tab. 2: Im Ausland Geborene nach Anerkennung der im Ausland abgeschlossenen Ausbildung in Österreich nach dem Geburtsland, 2014

Geburtsland	Im Ausland Geborene insgesamt (15 bis 64 Jahre)	Antrag auf Anerkennung wurde gestellt in %	Ausbildung wurde insgesamt anerkannt in %	Anteil Anerkennung in %
Insgesamt	1.108.600	24,0	19,7	82,1
EU28 zusammen (ohne Österreich)	454.800	31,8	27,5	86,5
EU-15 (ohne Österreich)	196.100	34,2	32,6	95,3
darunter Deutschland	148.600	31,8	31,1	97,8
EU-Beitrittsländer ab 2004	258.700	30,3	24,2	79,9
Ex-Jugoslawien (ohne Slowenien und Kroatien)	297.200	18,6	15,1	81,2
Andere	213.000	24,6	18,0	73,2
Türkei	143.500	(6,2)	(x)	-

Quelle: Eigene Darstellung basierend auf Statistik Austria, Arbeitsmarktsituation von Migranten und Migrantinnen 2014 (siehe Statistik Austria 2015)

darüber hinaus aus Deutschland, waren es fast 98% (bei einer Antragsquote von 30,5%). Dies ist nicht zuletzt der Existenz von „Übersetzungshilfen“, wie dem European Qualifications Framework (EQF) zu verdanken. Menschen aus sogenannten „Drittländern“ suchten nicht nur weniger oft um formale Qualifikationsanerkennung an, es wurden auch deutlich weniger Anträge erfolgreich abgeschlossen (rund 73% bei einer Antragsquote von knapp 25%), wie das Ad-hoc-Modul 2014 zeigt (vgl. ebd., S. 110). Dies hat aufgrund fehlender Vergleichsinstrumente u.a. mit der schwierigen Informationsbeschaffung und auch mit den Unterschieden der verschiedenen Bildungssysteme zu tun.

Höhere Schulen und Hochschulabschlüsse sind Teil nationaler Bildungskulturen. Je stärker sie sich von der österreichischen Tradition unterscheiden, desto aufwendiger gestaltet sich die Übersetzung von Zeugnissen und Diplomen und damit das Anerkennungsverfahren. Die EU hat mit dem EQF einen Übersetzungsrahmen für formale Qualifikationen geschaffen; bei außereuropäischer Migration sind diese Hilfsmittel zumeist nicht vorhanden.

Zuwandernde stellen einen Anerkennungsantrag, wenn die Aussichten vergleichsweise gut sind. Es gibt zudem Fälle, bei denen aufgrund eines internationalen Abkommens eine automatische Anerkennung

erfolgt (siehe Bichl 2015). Dies betrifft etwa EU-BürgerInnen mit bestimmten Berufen, für die die EU-Anerkennungsrichtlinie gilt, wie beispielsweise ÄrztInnen, Krankenschwestern/Krankenpfleger, ArchitektInnen, ApothekerInnen, Hebammen. Für die Zugewanderten aus Drittstaaten trifft dies nicht zu.

Das Mikrozensus Ad-hoc-Modul aus dem Jahr 2014 lässt strukturelle Zusammenhänge des Anerkennungsverfahrens mit Bildungs- und Berufsvariablen erkennen: Mit steigendem formalem Bildungsniveau nimmt der Anteil der Personen zu, die einen Antrag auf Anerkennung der im Ausland erworbenen formalen Qualifikationen stellten. Pflichtschulbildung wird im Rahmen von Anerkennungsverfahren nicht erfasst. Die Anerkennungsquote steigt mit dem formalen Bildungsniveau (vgl. Statistik Austria 2015, S. 110; Zahlen gerundet):

- Lehre/BMS: 27% Antragstellung (22% Anerkennung von insgesamt)
- Höhere Schule: 33% Antragstellung (27% Anerkennung von insgesamt)
- Hochschule: 48% Antragstellung (40% Anerkennung von insgesamt)

Hierzu fügt sich die Anerkennungsrate nach Berufshauptgruppen: Die höchsten Anerkennungsraten

Tab. 3: Struktur der subjektiv beurteilten Überqualifizierung, 2014, als Prozentsatz an der Bevölkerung

Merkmal	Geburtsland Österreich	Geburtsland Nicht-Österreich
Bevölkerung 15 bis 64 Jahre gesamt	3.315.000	719.300
Bevölkerung gesamt	8,8%	23,5%
Männer	7,1%	19,3%
Frauen	10,7%	28,0%
Formale Bildung		
UNI, FH, Akademien	10,2%	27,2%
AHS, BHS, Kolleg	13,8%	40,9%
Lehre, BMS	7,9%	21,6%
Pflichtschule	3,7%	6,6%
Unterschiede bei Geburtsland Nicht-Österreich		
EU-Beitrittsländer ab 2004 (osteuropäische Länder u.a.) darunter Frauen darunter Graduierte	-	30,4% 38,3% 33,9%
Andere Länder ¹ darunter Frauen darunter Graduierte	-	27,9% 27,2 % 34,1%
Ex-Jugoslawien (ohne Slowenien und Kroatien) darunter Frauen	-	23,0% 28,1 %
EU-15 (ohne Österreich) darunter Frauen	-	16,3% 14,6 %
Türkei	-	14,0%

¹ Russische Föderation, Serbien, Ukraine, Afghanistan, Syrien, Irak sowie alle Staaten in Afrika, Amerika, Asien und Ozeanien u.a.

Quelle: Eigene Darstellung basierend auf Statistik Austria, Arbeitsmarktsituation von Migranten und Migrantinnen 2014 (siehe Statistik Austria 2015, S. 71f.)

erreichten TechnikerInnen und gleichrangige nichttechnische Berufe (enthält z.B. die Diplomkrankenpflege) mit 44% und bei Akademischen Berufen (43%). Nach Wirtschaftsabschnitten zeigten sich die höchsten Anerkennungsraten für Erziehung und Unterricht (49%) sowie Gesundheits- und Sozialwesen (36%) (vgl. ebd., S. 113; Zahlen gerundet).

Subjektive Wahrnehmung: Überqualifizierung

Mit der Anerkennungsthematik ist die subjektive Wahrnehmung verknüpft, im Berufssystem des Einwanderungslandes einer der mitgebrachten Qualifikationen adäquaten Beschäftigung nachgehen zu können. Laut dem Mikrozensus Ad-hoc-Modul 2014 (vgl. Statistik Austria 2015, S. 70) empfanden sich 11,4% der Erwerbstätigen im Erwachsenenalter als für ihre Beschäftigung überqualifiziert – unter den in Nicht-Österreich Geborenen waren es 23,5%,

unter den in Österreich Geborenen 8,8%. Frauen sind deutlich stärker betroffen. Je höher die formale Bildung desto höher der Prozentsatz der sich als überqualifiziert Beurteilenden (siehe Tab. 3). Mit Abstand am höchsten fällt die subjektiv erlebte Überqualifizierung mit 30,4% unter Zugewanderten aus den EU-Beitrittsländern ab 2004 (osteuropäische Länder u.a.) aus, gefolgt von den unter der Kategorie „Andere“ zusammengefassten Ländern (27,9%), Ex-Jugoslawien (ohne Slowenien und Kroatien) mit 23%), EU-15 (ohne Österreich) mit 16,3% und Türkei mit 14%.

Die Überqualifizierungserfahrung bei Zugewanderten mit ausländischer Hochschulbildung hat nicht zuletzt mit der semantischen Unschärfe der Bezeichnung Universität oder Hochschule zu tun.³ Ob berufliche Bildung innerhalb oder außerhalb des universitären Systems angelagert ist, kennzeichnet den institutionellen Diversifikationsgrad. Daraus resultieren Anerkennungsprobleme auf Graduiertenlevel insbesondere unter jenen mit globaler Migration.

³ Nähere Informationen hierzu in Ausgabe 11 des Magazin erwachsenenbildung.at. Nachzulesen unter: https://erwachsenenbildung.at/magazin/11-14/meb11-14_09_schneeberger.pdf

Statusinkonsistenz als Preis

Subjektiv empfundene Überqualifizierung gibt es allerdings auch bei in Österreich geborenen Erwerbspersonen (mit und ohne Migrationshintergrund). Statusinkonsistenz zwischen formaler Bildung und Berufsposition ist für offene Gesellschaften bis zu einem gewissen Grad konstitutiv, globale Migration erhöht diesen psycho-sozialen Spannungszustand. Unter den Erwerbstätigen ohne Migrationshintergrund empfanden sich bei der Befragung im Jahr 2014 knapp 9% für ihren gegenwärtigen Job als überqualifiziert, bei Personen mit Migrationshintergrund waren es 22% (siehe Tab. 4).

Auch bei formaler Anerkennung ihrer Ausbildung arbeiteten 22% der Erwerbstätigen mit ausländischem Bildungsabschluss – nach subjektiver Beurteilung – nicht ihrer Qualifikation entsprechend. Von den

Zugewanderten, deren Ansuchen um Anerkennung der Ausbildung abgelehnt bzw. noch nicht abgeschlossen war, fühlte sich mehr als die Hälfte (54%) als für ihre aktuelle Beschäftigung überqualifiziert.

Im biografischen Bedingungskranz der Überqualifizierungserfahrung zeigen sich – wenig überraschend – als wesentliche Faktoren die Kenntnis der Umgangssprache, das Alter bei Zuwanderung und die Aufenthaltsdauer im Land. Sind die Deutschkenntnisse gut, erleben sich weniger als ein Fünftel als für den gegenwärtigen Job überqualifiziert, sind die Deutschkenntnisse durchschnittlich, ist es ein Viertel, bei geringen Kenntnissen der deutschen Sprache erleben sich mehr als ein Drittel als für den gegenwärtigen Job überqualifiziert (siehe Tab. 4). Mit dem Grad der Beherrschung der Umgangssprache reduziert sich mithin die subjektive Dequalifikationserfahrung. Fachkompetenz mit geringen Deutschkenntnissen erweist sich schwer oder nur in wenigen Branchen umsetzbar.

Tab. 4: Zeitliche Faktoren des Abbaus von Überqualifikation

Merkmal	Bevölkerung 15 bis 64 Jahre	Darunter: überqualifiziert für gegenwärtigen Job in %
Migrationshintergrund		
Ohne Migrationshintergrund	3.223.200	8,7
Mit Migrationshintergrund	811.200	22,3
Erste Generation	686.800	23,7
Zweite Generation	124.400	14,8
Aufenthaltsdauer in Österreich		
Bis 4 Jahre	137.300	35,5
5 bis 9	106.100	28,3
10 bis 19	174.600	21,1
20+	301.400	17,6
Deutschkenntnisse		
So gut wie Muttersprache	174.900	18,5
Fortgeschritten	210.400	26,4
Durchschnittlich	154.400	24,4
Gering bis keine	66.200	34,7
Formale Anerkennung des ausländischen Bildungsabschlusses		
Ja	119.600	21,7
Nein	22.000	53,9
Keinen Antrag gestellt	382.300	27,2

Quelle: Eigene Darstellung basierend auf Statistik Austria, Arbeitsmarktsituation von Migranten und Migrantinnen 2014 (siehe Statistik Austria 2015, S. 144f.)

Berufliche Integration als Langzeitprozess

Die Verbesserung der beruflichen Integration ist ein Langzeitprozess: Während ein Drittel der MigrantInnen, die weniger als fünf Jahre in Österreich lebten, sich im Job als überqualifiziert erlebten, traf dies auf rund 18% zu, lebten sie zwanzig oder mehr Jahre in Österreich. Die Reduktion der Überqualifizierungserfahrung zwischen erster und zweiter Generation der Zugewanderten unterstreicht den langfristigen Charakter des soziokulturellen Anpassungsprozesses. Familiäre Weitergabe formaler Qualifikation ist unter Zugewanderten mit akademischem Bildungshintergrund noch etwas stärker ausgeprägt als in der Mehrheitsbevölkerung. In beiden familialen Kontexten gibt es dem Ad-hoc-Modul 2014 folgend einen belegbaren intergenerationalen Bildungsaufstieg, allerdings auch Abstieg (vgl. Statistik Austria 2015, S. 48).

Berufsstruktur und Stellenangebot

Die Verteilung der nicht in Österreich geborenen Berufstätigen im Vergleich zu jenen mit Geburtsland Österreich ist ein approximativer Hinweis auf

deren Chancen und Weiterbildungsbedarf. Unter ersteren finden sich alle Berufsgruppen: auf den höheren Skill Levels zu etwas geringeren Anteilen, dies trifft auch auf Büroberufe zu. Im Bereich der handwerklichen Fachkräfte und unter den Dienstleistungsberufen ist ihr Anteil höher; unter den Hilfskräften deutlich höher. Dem kann man die aktuelle Arbeitskräftenachfrage in der Wirtschaft anhand der „Offene-Stellen-Erhebung“⁴ von Statistik Austria gegenüberstellen (siehe Statistik Austria 2018c): Fast 30% der offenen Stellen entfielen 2018 auf professionelle und semiprofessionelle Stellenangebote⁵; zusammen mit den offenen Stellen für Führungskräfte machen diese Jobangebote etwa ein Drittel aus. Der mittelfristige Zeitvergleich zeigt signifikante Zuwächse in diesem Segment (von 21,5% im Jahr 2012 auf 30% 2018). Die Tendenz zur Höherqualifizierung in der Berufsstruktur ist damit evident.

Faktum ist aber auch, dass das Arbeitskräfteangebot an Hochqualifizierten durch die starke Expansion höherer Bildung in Österreich und durch globale Migration angestiegen ist. Bei letztgenanntem Zustrom allerdings oft mit den Hürden der Aneignung der Umgangssprache und oft langwieriger Anerkennungsverfahren.

Soweit die empirische Evidenz im Hinblick auf Angebot und Nachfrage bei den Höherqualifizierten. Ist das aber die ganze Wahrheit?

Die auf Jean Fourastié (1954) zurückgehende Idee einer nachindustriellen Dienstleistungsgesellschaft, die immer weniger gering qualifizierte Jobs anbietet, war über Jahrzehnte bildungs- und gesellschaftspolitisches Credo, hat sich aber doch nach und nach als Wishfull thinking erwiesen. Die Vorstellung eines weitreichenden Verlusts an Arbeit insgesamt durch Digitalisierung ist statistisch bislang nicht belegbar. Beobachtbar sind eine informationstechnologisch bedingte Umstrukturierung der Produktionskräfte und ein Aufstieg der Wissensdienstleistungsberufe. Insbesondere der Infotainment-Telesektor wurde

Tab. 5: Gegenüberstellung: Erwerbstätige nach Geburtsland und Beruf 2014 und Stellenangebot 2018

Berufshauptgruppe (ISCO 08)	Geburtsland Österreich %	Nicht Österreich %	Stellenangebot 2018 in %
Führungskräfte	5,0	3,7	2,3
Akademische und vergleichbare Berufe	16,8	13,5	14,7
Techniker und gleichrangige nichttechnische Berufe	21,0	12,0	14,5
Bürokräfte und verwandte Berufe	11,0	6,6	6,3
Fachkräfte in der Land- und Forstwirtschaft, Fischerei	5,6	1,1	0,9
Dienstleistungsberufe und Verkäufer	16,8	20,6	21,5
Handwerks- und verwandte Berufe	12,9	14,3	19,3
Bediener von Anlagen und Maschinen, Montageberufe	5,1	8,3	6,5
Hilfsarbeitskräfte	5,5	20,0	7,9
Unbekannt, Sonstige; 2018 inklusive Angehörige der regulären Streitkräfte	0,3	0,0	6,1
Gesamt	100,0	100,0	100,0
Absolut	3.384.300	728.700	120.800*

* Davon 63,1 Prozent beim AMS gemeldet

Quelle: Eigene Darstellung basierend auf Statistik Austria, Mikrozensus Ad-hoc-Modul 2014 und Offene-Stellen-Erhebung 2018 (siehe Statistik Austria 2015 u. 2018c)

zur globalen und am schnellsten wachsenden Wirtschaftsklasse (siehe Barber 2011 [1995]).

Formale Bildung als Basis beruflicher Möglichkeiten ist in der Wissensgesellschaft so wichtig geworden, dass „*ein Druck, der annähernd den gleichen Status von Generation zu Generation weitergeben will, unvermeidlich ist*“ (Parsons 1996 [1972], S. 120).

4 „Die Offene-Stellen-Erhebung liefert vierteljährliche und jährliche Ergebnisse für den produzierenden Bereich, den Dienstleistungsbereich sowie den öffentlichen Bereich [...] für Unternehmen mit mindestens einem unselbständig Beschäftigten. Die Grundgesamtheit umfasst somit rund 253.000 Unternehmen (Stand Dezember 2012). Eine Quartalsstichprobe umfasst rund 6.000 Unternehmen mit mindestens einem unselbständig Beschäftigten. Es handelt sich um eine geschichtete Stichprobe“ (Edelhofer/Knittler 2013, S. 1034).

5 Diese Kategorien enthalten in Österreich traditional auch erhebliche Anteile formal geringerer Bildung aufgrund von Berufsbewährung und Weiterbildung. Dieser Hinweis ist erforderlich, um die Aufgliederung der offenen Stellen nach Mindestbildung verständlich zu machen.

Das gilt auch über weite Teile für offene Zuwanderungsgesellschaften. Bildung und damit erreichte berufliche Position sind zu einer der wesentlichen gesellschaftlichen Schichtungsachsen geworden. Das unterscheidet die Gegenwart von der industriellen Gesellschaft, die über Besitz und Politik organisiert war. Besitz und politische Funktion bilden nach wie vor vertikale, dabei aber zunehmend durch Wissen und Bildung sich „überlagernde“ (vgl. Bell 1979, S. 112) Achsen sozioökonomischer Schichtung, deren Durchdringung erfahrungsgemäß mehr als eine Generation erfordert. Es gibt aber erfolgreiche Karrieren von ZuwanderInnen in hochqualifizierten Berufen und nicht zuletzt Unternehmen zugewanderter Familien. Erwartungsgemäß länger dauert der Zugang zu den verbeamteten staatlichen Dienstleistungsberufen (siehe Tab. 6).

Sozio-ökonomischer Aufstieg ist ein Mehrgenerationenprozess, dies trifft auch auf die Mehrheitsbevölkerung zu und lässt sich etwa anhand des formalen Bildungsstands von Alterskohorten belegen (vgl. Schneeberger 2016, S. 30). Der Anteil der Zugewanderten ohne weiterführende Ausbildung wird zwischen erster und zweiter Generation von 27 auf 17% reduziert (vgl. Statistik Austria 2018a, S. 51). In der Aufgliederung nach Stellung im Beruf wird der berufliche Integrationsprozess an mehreren

Merkmale deutlich – so etwa im Anteil der Angestellten und der BeamtInnen als auch im Anteil der Selbstständigen.

Folgt man dem Strukturfunktionalismus, so dient Bildung (inklusive Erwachsenenbildung) der Qualifizierung für Berufsrollen und Lebensstile (vgl. Parsons 1996 [1972], S. 120ff.). Lebensstil impliziert etwa auch kulturelle und konfessionelle Fundamente des Familienrollensystems und geschlechtsspezifischer Arbeitsteilung. Damit können über Generationen erfolgende Adaptationsprozesse verbunden sein.

Um Realismus in die Debatte zu bringen, ist auf die längerfristige Veränderung von Herkunftsgruppen und Stadt-Land Unterschiede zu verweisen: Auch die Bildungsexpansion in Österreich war ein Mehrgenerationenprozess mit einer signifikanten Erhöhung der Beteiligung der Frauen an höherer und Hochschulbildung sowie mit Nachziehprozessen ländlicher Regionen.

Anhaltende Nachfrage nach einfachen Qualifikationen

Die Persistenz der Nachfrage nach einfach Qualifizierten ist anhand der „Offene-Stellen-Erhebung“

Tab. 6: Erwerbstätige nach beruflicher Stellung und Migrationshintergrund 2017, in %

Merkmal	Gesamt	Kein Migrationshintergrund	Mit Migrationshintergrund ²	1. Generation	2. Generation
Arbeiter	26,2	21,5	42,6	44,7	30,4
Angestellte ¹	51,7	53,3	46,4	44,6	57,0
Öffentlich Bedienstete ³	9,7	11,7	2,6	2,1	5,1
Selbständige mit Arbeitnehmern	4,7	5,0	3,4	3,4	3,5
Selbständige ohne Arbeitnehmern	6,2	6,7	4,7	4,9	3,6
Mithelfende	1,5	1,8	(x)	(x)	(x)
Gesamt	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
in Absolutzahl	4.260.500	3.314.700	945.800	805.100	140.800

¹ Inklusive freie DienstnehmerInnen.

² Von Personen mit Migrationshintergrund wurden beide Elternteile im Ausland geboren, wobei Angehörige der ersten Generation selbst im Ausland geboren wurden und Personen der zweiten Generation in Österreich zur Welt gekommen sind.

³ Beamte/Beamtinnen und Vertragsbedienstete.

Quelle: Eigene Berechnungen und Darstellung basierend auf Statistik Austria, Mikrozensus-Arbeitskräfteerhebung 2017; Detailergebnisse, Tabelle D-5 (siehe Statistik Austria 2018b)

in der Aufgliederung nach Berufen (s.o.) sowie – vielleicht noch deutlicher – in der Aufgliederung nach der erforderlichen Mindestbildung belegbar (siehe Statistik Austria 2018c). Die Persistenz der Nachfrage nach einfachen Qualifikationen im Beobachtungszeitraum ist evident. Was allerdings unter „Pflichtschulbildung bzw. keine bestimmte Mindestanforderung“ gemeint ist, kann als weitgehend ungeklärt gelten – nicht zuletzt durch die verbreitete Erwartung des Erreichens weiterführender Abschlüsse. Das gesellschaftspolitische Telos weiterführender Ausbildung für alle macht „Pflichtschulbildung“ zur Residualgröße. Durch die Zuwanderung von Personen ohne formale Ausbildung wird die Frage des Inhalts von Basisqualifikationen, die Arbeitsmarkt- und Weiterbildungseinstieg erst möglich machen, aktuell.

Tab. 7: Offene Stellen nach Mindestbildung; Jahresdurchschnitt, in %

Mindestbildung	2011	2018
Über Matura hinausgehender Abschluss	8,4	12,5
Matura	12,2	10,6
Mittlere Schule (ohne Matura) und Meister	5,4	5,1
Lehre	35,3	33,0
Pflichtschulabschluss bzw. keine bestimmte Mindestanforderung ¹	37,5	38,5
Unbekannt, fehlend usw.	1,2	0,4
Gesamt	100,0	100,0
In Absolutzahlen	73.800	120.800

¹ Lehrstellen: 2011: 9,5% von insgesamt, 2018: 6,1% von insgesamt

Quelle: Eigene Darstellung basierend auf Statistik Austria, Offene-Stellen-Erhebungen 2018 (siehe Statistik Austria 2018c)

Wie viel Mathematik, wie viel Deutsch, wie viel Englisch, wie viel Kenntnis von Geografie oder Geschichte belegt ein Pflichtschulabschluss? Welche Basisqualifikationen braucht man? Welche Jobs mit welchem Verantwortungsbereich können damit ausgeübt werden?

Das ist ein weitgehend weißer Fleck in der österreichischen Forschungslandschaft, wie sich m.E.

etwa an der Entwicklung des Nationalen Qualifikationsrahmens gezeigt hat. Der Lehrabschluss wurde dabei 2011 dem Level 4 des 8-stufigen Qualifikationsrahmens der EU zugeordnet, Level 1 wurde überhaupt nicht definiert (vgl. dazu BMUKK/BMWF 2011, S. 58ff.). EQF-Level 1 wurde nicht zugeordnet, Level 2 soll der Polytechnischen Schule (PTS), Level 3 der Hauswirtschaftsschule entsprechen.

Die Qualifikationsrahmen anglophoner Länder, die schon eine viel ältere Tradition der globalen Zuwanderung aufweisen, leuchten Einstiegslevels deutlicher als in Österreich aus. Auch auf den unteren Ebenen wird auf Handlungsebene nach Kenntnissen, Fertigkeiten und Verantwortungsübernahme unterschieden. Der Nationale Qualifikationsrahmen für England und Nordirland setzt unter Level 1 des EQF noch drei „Entry levels“ an. EQF-Level 1 zielt auf ein Kompetenzniveau, das „Arbeiten und Lernen unter direkter Anleitung in einem vorstrukturierten Kontext“ ermöglicht. Auf den Einstiegslevels werden im Qualifications and Credit Framework (QCF) „functional“ oder „essential“ skills gestuft definiert. Das sind quasi elementare Überlebensfähigkeiten in der zeitgenössischen Berufs- und Lebenswelt.

Im Übrigen entspricht die Logik der gestuften Qualifikationsrahmen in Österreich eher einem arbeitswissenschaftlichen Approach als einer Bildungsklassifikation. Realistische und gestufte Kompetenzerfeststellungen sind aber keineswegs dazu da, ihre Träger negativ zu attribuieren, sondern um niederschwellige Arbeitsmarkteinstiege und Weiterlernen zu fördern. Damit ist eine bedeutende Aufgabe der Erwachsenenbildung respektive Arbeitsmarktpolitik angesprochen. Inwieweit hierzu ohnehin bereits elaborierte Bewertungsrahmen vorliegen, kann ich nicht beurteilen.

Wenn Unternehmen heute Stellen mit „Mindestbildung Pflichtschule“ mit dem Ziel der Einarbeitung in betrieblich erforderliche Qualifikationen anbieten, dann werden in der Regel solide Pflichtschulkenntnisse und Social skills erwartet, oft auch mehr, zum Beispiel elementare Computerbedienungsfähigkeiten. Durch den erheblichen Anteil formal Unqualifizierter bei globaler Zuwanderung vermehren sich Einstiegshürden durch fehlende Grundbildung; besonders davon betroffen ist Wien, wo 2018 fast die Hälfte der Arbeitslosen ohne formale Ausbildung

in der Statistik aufscheint (siehe Stadt Wien 2019). Mit der globalen Zuwanderung stellen sich Fragen nach Inhalten und Erreichungsgraden von Pflichtschulbildung sowie deren Angebot und Förderung in Erwachsenenbildung mit Nachdruck – sei es off the job oder on the job. Es gibt viele offene Stellen ohne Erfordernis einer vorhergehenden Ausbildung, wie die Offene-Stellen-Erhebung zeigt. Auch die Stellenandrangsziffer anhand von AMS-Daten über vorgemerkte offene Stellen und Arbeitsuchende bei PflichtschulabsolventInnen (vgl. AMS 2018, S. 1) ist relativ günstig und unterstreicht diese Befunde. Die hohe und zitierte Arbeitslosenquote der „PflichtschulabsolventInnen“ hängt weniger mit fehlendem Stellenangebot, sondern fehlenden zeitgemäßen Basisqualifikationen für die Einarbeitung im Betrieb oder weiterführende fachliche Qualifizierung zusammen.

Konklusionen

Der erhebliche Zustrom von Arbeitskräften macht Deutschkurse und fachliche Weiterbildung zu Schwerpunkten der Erwachsenenbildung. Ohne gute Kenntnisse der Umgangssprache sind auch solide Fachqualifikationen und Graduierungen kaum umsetzbar. Die Erhöhung des Anteils bildungsadäquat beschäftigter ZuwanderInnen korreliert deutlich mit Sprachkenntnissen und Aufenthaltsdauer. Auch die

Unterstützung bei Anerkennungsverfahren bleibt eine dauerhafte Aufgabe.

Aufgrund des Strukturwandels in Richtung Dienstleistungen erfordern einfache Jobs – anders als in früheren Produktionskontexten – gewisse kognitive Basisqualifikationen als Minimum, um einsteigen und weiterlernen zu können. Das reicht von Fähigkeiten in umgangssprachlicher Kommunikation, Grundrechnungsarten, elementare Computerbedienung bis zu Belastbarkeit bei soziokultureller Vielfalt (auch konfessioneller Ausprägung) etwa in Arbeitsgruppen oder im KundInnenkontakt. Was in beruflicher Interaktion hilft, hilft auch im alltäglichen Handeln.

Ein Schwerpunkt der arbeitsmarktbezogenen Erwachsenenbildung wird auf gestuften realistischen Kompetenzfeststellungen liegen müssen, um niederschwellige Arbeitsmarkteinstiege zu fördern. Damit ist eine bedeutende Aufgabe der Erwachsenenbildung angesprochen.

Nicht alle ArbeitsmarkteinsteigerInnen brauchen unbedingt höhere Bildung, aber alle brauchen zeitgemäße Basisqualifikationen für die Dienstleistungsgesellschaft. Es braucht auch neuartige und niederschwellige Jobzuschnitte, um Einstiege in betriebliche Arbeit und Weiterbildung zu fördern und zu erleichtern. Dies stellt Unternehmen und Arbeitsmarktpolitik (Anreizkomponente) und nicht zuletzt Konzepte und Umsetzung in der Erwachsenenbildung vor neuartige Herausforderungen.

Literatur

AMS – Arbeitsmarktservice Österreich (2018): Arbeitsmarkt & Bildung, Juli 2018. Online im Internet: https://www.ams.at/content/dam/download/arbeitsmarktdaten/%C3%B6sterreich/berichte-auswertungen/001_am_bildung_0718.pdf [Stand: 2019-09-22].

Barber, Benjamin R. (2011 [1995]): Coca Cola und Heiliger Krieg. Der grundlegende Konflikt unserer Zeit. Bern/München/Wien.

Bell, Daniel (1979): Die nachindustrielle Gesellschaft. Reinbek bei Hamburg.

Bichl, Nobert (2015): Der Anerkennungsprozess in Österreich in der Praxis. Ein Überblick der aktuellen Situation. In: AMS Info, 2015.

BMUKK/BMWF (2011): Österreichischer EQR-Zuordnungsbericht, Erstelldatum: Dezember 2011. Online im Internet: https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/AT_EQR_Zuordnungsbericht.pdf [Stand: 2019-09-22].

Edelhofer, Edith/Knittler, Käthe (2013): Offene-Stellen-Erhebung 2009 bis 2012. Analyse der Arbeitsmarktnachfrage in Österreich. In: Statistische Nachrichten 11/2013, Wien, S. 1034.

Fourastié, Jean (1954): Die große Hoffnung des 20. Jahrhunderts. Köln.

Parsons, Talcott (1996 [1972]): Das System moderner Gesellschaften, Weinheim und München.

Schneeberger, Arthur (2016): Zukunftsfragen der Erwachsenenbildung. Herausforderungen durch Internationalisierung, Migration und Strukturwandel (= Pädagogische Schriften des BFI OÖ, Band 1) Linz.

Stadt Wien (2019): Arbeitslose (inkl. SchulungsteilnehmerInnen) in Wien nach höchster abgeschlossener Ausbildung. Online im Internet: <https://www.wien.gv.at/statistik/arbeitsmarkt/tabellen/arbeitslos-bildung-zr.html> [Stand: 2019-09-22].

Statistik Austria (Hrsg.) (2015): Arbeitsmarktsituation von Migrantinnen und Migranten in Österreich. Modul der Arbeitskräfteerhebung 2014. Wien. Online im Internet: http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/2015_stataustria_arbeitsmarktsituation_von_migranten_in_oesterreich.pdf [Stand: 2019-09-22].

Statistik Austria (Hrsg.) (2018a): Migration & Integration. zahlen.daten.indikatoren 2018. Wien. Online im Internet: https://www.bmeia.gv.at/fileadmin/user_upload/Zentrale/Integration/Integrationsbericht_2018/Statistisches_Jahrbuch_migration__und_integration_2018.pdf [Stand: 2019-09-22].

Statistik Austria (Hrsg.) (2018b): Ergebnisse der Mikrozensus-Arbeitskräfteerhebung und der Offenen-Stellen-Erhebung 2017. Wien. Online im Internet: http://www.statistik.at/web_de/services/publikationen/3/index.html?includePage=detailedView§ionName=Arbeitsmarkt&pubId=708 [Stand: 2019-09-22].

Statistik Austria (Hrsg.) (2018c): Offene Stellen lt. Offene-Stellen-Erhebung nach ausgewählten Merkmalen, Jahresdurchschnitt 2009 bis 2018. Online im Internet: http://www.statistik.at/wcm/idc/idcplg?IdcService=GET_PDF_FILE&RevisionSelectionMethod=LatestReleased&dDocName=044908 [Stand: 2019-09-22].



Foto: K. K.

Dr. Arthur Schneeberger

a.r.schneeberger@gmail.com
+43 (0)664 5087787

Arthur Schneeberger studierte an der Universität Wien. Seine Forschungstätigkeiten führten ihn an das Institut für Angewandte Soziologie (IAS) in Wien, an die Universität Erlangen-Nürnberg und an das Österreichische Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (ibw). Schwerpunkte seiner Forschungs- und Publikationstätigkeit sind: berufliche Bildung, Hochschulbildung, Erwachsenenbildung sowie internationaler Vergleich der Bildungssysteme.

Challenges Facing Labour Market-oriented Adult Education Through Global Migration

Abstract

This article investigates global migration and qualification in the context of educational and professional structures, focusing on the professional integration process (keywords: recognition, overqualification) as well as company demand for qualifications (keywords: entry-level qualifications, ability to speak the vernacular). The author argues that along with global migration, urgent questions arise concerning the content of compulsory schooling as well as it being provided in adult education courses – whether on the job or off the job. Questions also arise about the recognition of prior mid-level and higher qualifications due to extensive differences in educational cultures. One conclusion: The persistent demand for basic qualifications on the part of the labour market is evident; the improvement of professional integration is a long-term process and socioeconomic advancement a multigenerational one. (Ed.)

Die Wirkmächtigkeit impliziter Menschenbilder in der arbeitsmarktpolitischen Erwachsenenbildung

Krista Susman

Susman, Krista (2019): Die Wirkmächtigkeit impliziter Menschenbilder in der arbeitsmarktpolitischen Erwachsenenbildung.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 38, 2019. Wien.

Online im Internet: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/19-38/meb19-38.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Schlagworte: Arbeitsmarktpolitik, zb-Frauenberufszentrum, Menschenbild, personenzentrierter Ansatz, Ergebnisoffenheit, Ambivalenzkonflikt, Empathie, Wertschätzung, Vertrauen, Empowerment, Employment, Arbeitsgesellschaft, Erwachsenenbildung, Gender, Frauen



Kurzzusammenfassung

Der vorliegende Beitrag reflektiert jene Widersprüche, Spannungen und Ambivalenzen, die den gegenwärtig dominanten Diskurs zum Thema Arbeit und Bildung charakterisieren. Dabei wird die Frage aufgegriffen, welche Menschenbilder für die Handlungen der AkteurInnen im arbeitsmarktpolitischen Bildungsbereich schlagend werden und welche Konsequenzen sich daraus für Individuen innerhalb und außerhalb des Arbeitsmarktes ergeben. Der Verein zb zentrum für beratung vertritt hier eine personenzentrierte Grundhaltung, die durch Prozessorientierung, Ergebnisoffenheit und Freiwilligkeit charakterisiert ist. Denn, wie die Autorin ausführt, die Tatsache der Arbeitslosigkeit an sich konstituiert keine ausreichende Problembeschreibung, um verpflichtende Inhalte für alle zu rechtfertigen – auch nicht im Bereich Persönlichkeitsbildung. Dafür sei es notwendig, den Prozess nicht von seinem vordefinierten, erwünschten Ende her zu gestalten, im vorgeblichen Wissen um das „richtige“ Ergebnis, sondern zu akzeptieren, dass die Teilnehmerin selbst die Expertin für ihre Perspektivengestaltung ist. Den Abschluss bildet das Plädoyer, Ambivalenzen anzuerkennen, statt sie zu negieren oder auslöschen zu wollen, und Bedingungen für Vertrauen den Vorrang vor Kontrolle zu geben. (Red.)

Die Wirkmächtigkeit impliziter Menschenbilder in der arbeitsmarktpolitischen Erwachsenenbildung

Krista Susman

Statt immer ausgeklügeltere Überwachungs- und Kontrollmechanismen für „Unwillige“ zu erfinden, denen immer ausgeklügeltere Strategien zu deren Unterlaufung folgen, gilt es, in der Bildungsarbeit mit erwerbslosen Menschen generell ein System zu etablieren, in dem die Bedingungen für gerechtfertigtes Vertrauen vertieft werden und in dem Widersprüche und Ambivalenzen nicht tabuisiert werden. Strukturelle Probleme zu individualisieren, verstärkt Versagenserleben; die Anerkennung von Widersprüchen, die die Einzelpersonen nicht verändern können, hat hingegen Entlastungswirkung.

Menschenbilder

In der arbeitsmarktpolitischen Bildungsarbeit werden grundlegend unterschiedliche Menschenbilder sichtbar, die für die AkteurInnen zwar handlungsrelevant sind, die aber selten zum expliziten Gegenstand der Auseinandersetzung gemacht werden. Die oft unwillkürliche Vermischung teilweise widersprüchlicher Grundannahmen darüber, wie Menschen sind und was sie für ihre Weiterentwicklung benötigen, mündet häufig in Ziellogikkonflikte oder persönliche Stagnation. So werden in persönlichkeitsbildenden arbeitsmarktpolitischen Bildungsprojekten fast immer als Ziele „Employability“ und „Empowerment“ gleichzeitig eingefordert, ohne zu berücksichtigen, dass sie unterschiedlichen Logiken folgen.

Spätestens dann jedoch, wenn der Erfolg eines Angebots am Integrationserfolg in den Arbeitsmarkt gemessen wird, nicht aber daran, ob sich

der Handlungsspielraum der Person verändert hat, wird die Dominanz einer zweckrationalistischen Ausrichtung deutlich. Dabei kann sich die Erhöhung der Employability in bestimmten Fällen durchaus negativ auf Empowerment und subjektive Handlungsautonomie auswirken. In ihrer Polarität charakterisiert, stehen einander im arbeitsmarktpolitischen Feld zwei Menschenbilder gegenüber: ein humanistisches/ressourcenorientiertes und ein defizitorientiertes.

Diese entgegengesetzten Annahmen sind hier extrapoliert, um die Unterschiede sichtbarer zu machen – in der Realität sind die Grenzen zwischen beiden Konzepten durchlässig, sie überlagern sich bisweilen und sind oft auch in einer Person selbst nicht widerspruchsfrei wirksam. Aus humanistischer Perspektive trägt der Mensch bereits alle notwendigen Ressourcen und Potenziale in sich, strebt von sich aus nach Weiterentwicklung und

sucht Sinn, Beziehung und Autonomie. Es ist eine genuin wachstumsorientierte Vorstellung; das innere Spannungsfeld spielt sich zwischen „Beziehungsangewiesenheit“ und „Autonomiebedürfnis“ ab. Diesem Menschenbild nach brauchen wir in allererster Linie förderliche Rahmenbedingungen, das heißt, bedingungsfreie Wertschätzung, Empathie und ein authentisches Gegenüber, um uns zu entwickeln. Durch die der Person immanente Aktualisierungstendenz (siehe Rogers 2012) streben Menschen, vorausgesetzt, sie wurden nicht durch biographisch verheerende Erfahrungen früh deformiert, nach Konstruktivität, der Mensch muss nicht erst zu Konstruktivität erzogen werden, sondern ist es von Anbeginn an. Radikal gesprochen geht es darum, den Menschen in seinem Streben nicht zu behindern und die oben genannten förderlichen Rahmenbedingungen zu realisieren.

Defizitorientierten Menschenbildern zufolge muss der Mensch hingegen erst dazu gebracht werden, sich anstrengen, über sich selbst hinauszuwachsen, destruktive Impulse überwinden und sich konstruktiv in die Gemeinschaft einbringen zu wollen (vertreten in kognitiv-behaviouristischen Ansätzen). Er/sie bedarf gezielter Erziehung zum Guten. Der freie Wille gilt als Illusion, im Gegensatz zur Vorstellung des Autonomiestrebens in humanistischen Ansätzen; Verhalten basiert auf Reizen und Konditionierung. Das heißt, der Mensch braucht die richtigen Inputs, äußeren Impulse und Handlungsanleitungen und muss laufend motiviert werden, das sozial Erwünschte zu tun. Das geschieht über Belohnungen und Strafen. Der Mensch ist nicht sozial, sondern wird erst sozial (gemacht).

Auswirkungen der unterschiedlichen Menschenbilder

Die erste, wachstumsorientierte Vorstellung vom Menschen rechtfertigt grundsätzliches Vertrauen dem Subjekt gegenüber und setzt auf Beziehung als relevanten Veränderungsfaktor und zentrale Lernmotivation. Der Fokus liegt auf Prozessorientierung, nicht auf einer antizipierten Lösung. Die zweite, behaviouristisch orientierte Vorstellung setzt darauf, dass über Belohnung oder Druck und geeignete Inputs Menschen ihren Unwillen überwinden und Bereitschaft zum Lernen zeigen.

Den ExpertInnen/LehrerInnen/BeraterInnen wird dabei die Schüsselfigur im Prozess zugewiesen, es wird eine direkte Input-Output Korrelation angenommen, der Fokus liegt auf den Inputs.

Im Bereich der arbeitsmarktpolitischen Erwachsenenbildung verschwimmen beide basic beliefs. Während Aufträge zu „Persönlichkeitsbildung“ und „Empowerment“ auf inhaltlicher Ebene an der Idee des Autonomiestrebens anknüpfen, liegt den Aufträgen zu Motivationstrainings die Annahme zugrunde, dass Menschen zunächst Unlust überwinden müssen. In der jüngsten Bundesrichtlinie des AMS für Aus- und Weiterbildungsbeihilfen (BEMO) heißt es etwa zur Anerkennung von Selbstlernzeiten, dass diese „*beim und unter Aufsicht des Kursinstitutes*“ (AMS 2012, S. 24, Fn. 11) stattfinden müssten – eine befremdliche Formulierung in der Erwachsenenbildung. Beide Modelle konfliktieren in der Idee, Empowerment „vermitteln“ zu sollen. Empowerment kann aber immer nur ein interner Prozess der Selbstermächtigung sein, der gezielt gefördert, aber nicht von außen „gemacht“ oder bereitgestellt werden kann. Employability auf der anderen Seite hat, im Gegensatz zu Empowerment, nicht die Handlungsfähigkeit des Subjekts vor Augen, sondern die Bedürfnisse des Arbeitsmarktes. Hier kommt in Bildungsaufträgen eine defizitorientierte Annahme zum Tragen: Arbeitslosen Personen fehle persönliche oder fachliche Kompetenz (sonst wären sie in Beschäftigung). Arbeitslose müssten dazu angeleitet werden, „das Richtige“ zu wollen, nämlich das arbeitsmarktpolitisch realistischste Ziel, unabhängig von deren eigenem Streben nach Sinn und Erfüllung. So wurden etwa die Zumutbarkeitsgrenzen für die Annahme eines Jobs in den vergangenen Jahren kontinuierlich gesenkt.

Der umgekehrte Diskurs, nämlich die Anpassung „des Arbeitsmarktes“, so heterogen er ist, an die Bedürfnisse der Menschen einzufordern, findet keine relevante Öffentlichkeit. Eine humanistische, auf die Aufklärung zurückgehende Subjektvorstellung ist in arbeitsmarktpolitischen Bildungskontexten vollständig von einer Ausrichtung abgelöst worden, in der Messbarkeit, Vergleichbarkeit und operationelle Rationalisierung dominieren. Der persönliche Nutzen für die Subjekte und Gemeinschaften spielt dabei aufgrund der fehlenden Darstellbarkeit in Zahlen eine nur untergeordnete Rolle. Nicht nur

arbeitsmarktpolitische Einrichtungen stehen unter enormem Legitimationsdruck, wenn sich ihre Ergebnisse nicht einem mathematischen Paradigma einordnen lassen, und zwar völlig unabhängig davon, wie sehr die Betroffenen selbst Angebote als hilfreich und förderlich beschreiben. Zahlen wurden generell zum neuen Fetisch (siehe Rizq 2019), Messbarkeitsorientierung ist ubiquitäres Dogma, Uneindeutigkeiten, Ambiguitäten und „weiche“ Parameter haben darin keinen Platz.

Paradoxes Arbeitsverständnis

So zentral wie das Menschenbild ist auch das eigene Verhältnis zur Arbeit. In einer erwerbszentrierten Gesellschaft ist sie identitätsstiftend. Wir erhalten unseren gesellschaftlichen Platz im Wesentlichen darüber zugewiesen – das bedeutet, als einer Berufsgruppe oder einer Firma angehörig oder als Selbstständige/r, PensionistIn, SchülerIn, Auszubildende/r oder als Arbeitslose/r identifiziert zu werden. Unser Verhältnis zur Erwerbsarbeit und der Arbeitsbegriff selbst sind allerdings von einer Widersprüchlichkeit gekennzeichnet, die bis vor die Zeit der Industrialisierung zurückreicht und die sich als bisweilen unversöhnlicher Dualismus zeigt: Arbeit wird als Berufung zum Maß höchster Selbsterfüllung, als Erwerbsnotwendigkeit wird sie zum Zwang/zur Unfreiheit in Gegensatz zum „wahren“ Leben („Privat bin ich ja ganz anders“). Es entspricht zwar gesellschaftlicher Konformität, sich über die eigene Arbeitsunlust ausgiebig zu beklagen, das gilt allerdings nur für die, die einen Job haben: Im Falle der Arbeitslosigkeit droht bei „Arbeitsunwilligkeit“ der Verlust der finanziellen Unterstützungsleistungen und damit der Existenzgrundlage. Es ist elementar, die Wechselwirkung der dualen Matrix zwischen Euphemisierung (siehe Gorz 1989) und Abwertung der Arbeit zu erkennen: Unbeachtete Dynamiken knapp unterhalb der Wahrnehmungsschwelle bergen besondere soziale Sprengkraft.

Arbeit als Menschenrecht

Das paradoxe Verhältnis, das wir zur Arbeit haben, spiegelt sich in der historischen Verkoppelung des Rechts auf Arbeit mit der Pflicht zu Arbeit: 1948

wurde das Recht auf existenzsichernde, würdige Arbeit in der Allgemeinen Deklaration der Menschenrechte (Artikel 23 und 24) verankert und damit eine bestimmte philosophische Vorstellung der Erwerbsarbeit zur *conditio humana* verfestigt. In diesem „Recht auf Arbeit“ tritt die Idee der Selbstverwirklichung durch den Beruf zu Tage, eine Idee, die den Anspruch auf reine Existenzsicherung weit überschreitet und die dem existenzialistischen Bedürfnis nach Sinnstiftung Rechnung trägt („Recht auf freie Berufswahl“). Das Recht auf Arbeit findet sich in einer Linie mit grundlegenden Freiheitsrechten wie jenem auf Meinungsäußerung und hebt somit universalistisch auf ihre emanzipatorische Bedeutung ab.

Artikel 23

- (1) Jeder hat das Recht auf Arbeit, auf freie Berufswahl, auf gerechte und befriedigende Arbeitsbedingungen sowie auf Schutz vor Arbeitslosigkeit.
- (2) Jeder, ohne Unterschied, hat das Recht auf gleichen Lohn für gleiche Arbeit.
- (3) Jeder, der arbeitet, hat das Recht auf gerechte und befriedigende Entlohnung, die ihm und seiner Familie eine der menschlichen Würde entsprechende Existenz sichert, gegebenenfalls ergänzt durch andere soziale Schutzmaßnahmen.
- (4) Jeder hat das Recht, zum Schutze seiner Interessen Gewerkschaften zu bilden und solchen beizutreten.

Artikel 24

Jeder hat das Recht auf Erholung und Freizeit und insbesondere auf eine vernünftige Begrenzung der Arbeitszeit und regelmäßigen bezahlten Urlaub.

Quelle: <https://www.menschenrechtserklaerung.de/recht-auf-arbeit-3664>

Von der moralischen Pflicht zur Vorschrift des Wollens

Davor, im Zeitalter der beginnenden Industrialisierung, prägt sich hingegen jene von Max Weber als „protestantische Leistungsethik“ bezeichnete

moralische Pflicht zur Arbeit aus, also „*jener eigentümliche, uns heute so geläufige und in Wahrheit doch so wenig selbstverständliche Gedanke der Berufspflicht: einer Verpflichtung, die der Einzelne empfinden soll und empfindet gegenüber dem Inhalt seiner ‚beruflichen Tätigkeit‘, gleichviel worin sie besteht*“ (Weber 2016 [1904-05], S. 41). Gleichviel nämlich, worin diese Arbeit besteht: In der Gesetzgebung findet sich diese von Weber beschriebene moralische Verpflichtung als Auftrag zur „Arbeitswilligkeit“¹ und in der Regelung der Zumutbarkeitsbestimmungen wieder. Arbeit ist eine Zumutung, und wir müssen diese Zumutung wollen. Das ist insofern verwirrungsstiftend, als das Wollen eine innere Kategorie darstellt, die mit Motivation und Emotion zu tun hat und damit nichts ist, das von außen vorgeschrieben werden kann. Eine Verordnung, die nicht auf eine konkret überprüfbare Handlung, sondern auf die mit ihr verbundene subjektive Gefühlslage abzielt, ist jedoch in ihrem Ansinnen totalitär: Das Wollen zu verordnen, stellt einen Übergriff auf das Innenleben der Person dar. Auch wenn die Intention des Gesetzgebers hier auf die Aktivität von Arbeitsuchenden abzielt, nämlich Vermittlungsangebote nicht ablehnen zu dürfen: Die Wortwahl ist bestenfalls unglücklich. Im Fall von Arbeitslosigkeit wird die historische Errungenschaft der Arbeit, nämlich im Sinne eines humanistischen Rechts, wählen zu dürfen, der ökonomisch begründeten Pflicht zur Arbeitswilligkeit hintangestellt. Der moralische Imperativ: „Sie müssen schon wollen (was sie nicht haben)!“ ist mit der Drohung der Sperre des Arbeitslosengeldbezuges verknüpft – damit kommt strukturelle Gewalt ins Spiel. Hier soll nicht die Notwendigkeit verneint werden, sich als Gesellschaft auf Regeln einigen zu müssen, es geht vielmehr darum, die tieferliegenden Bedeutungen historisch gewachsener Widersprüche und struktureller Konflikte für die Person in den Blick zu nehmen. Die Verknüpfung der moralischen mit der strukturellen Dimension verdichtet Abhängigkeitserleben und verneint einen autonomen Freiheitsbegriff; gleichzeitig haben die internalisierten widersprüchlichen Konzepte über das Mensch-Sein maßgebliche Auswirkungen darauf, wie wir unsere Möglichkeiten des Zusammenlebens zu imaginieren wagen, und sie haben Auswirkungen

bis tief in Persönlichkeitsstrukturen, wo sie sich als Ambiguitäten (Mehrdeutigkeiten), Ambivalenzen („Ja“ und „Nein“ gleichzeitig) bis hin zu Gespaltenheit manifestieren.

Konsequenzen

Wir tragen die strukturellen und historischen Widersprüche zwischen der Pflicht zur Arbeit und dem Recht auf Arbeit als Polaritäten also in uns, sie können dabei je nach biographischer Phase, beruflichem Kontext und strukturellen sowie sozialen Rahmenbedingungen unterschiedlich stark spürbar und mehr oder weniger konflikthaft ausgeprägt sein. Besonders sichtbar werden internalisierte strukturelle Widersprüche derzeit an den Frauen. Sie müssen die gesellschaftspolitisch offene Frage nach dem Umgang mit Care-Arbeit (bezahlt/unbezahlt, Auswirkungen auf die eigene Erwerbsbiographie; siehe Madörin 2013) als individualisierten Vereinbarkeitskonflikt bewältigen. Wobei Alleinerzieherinnen in besonderer Weise Symptomträgerinnen für die ungelöste Frage sind, wie wir mit Kindern (und Alten, Kranken,...) und wie wir Beziehungen leben wollen. An ihnen wird auf der symbolischen Ebene durch widersprüchliche Rollenzuschreibungen ein struktureller Antagonismus ausgetragen, den sie nicht von innen heraus auflösen können.

Wenn, wie vor allem im ländlichen Raum zu beobachten, das kulturell dominante Identitätsangebot für Frauen eines ist, das auf der symbolischen Ebene das Mutter-Sein als „vollendete Form der Weiblichkeit“ (siehe Badinter 2010) imaginiert, und nicht Mütterlichkeit als eine Rolle innerhalb weiblicher Identität begreift, geraten Frauen in ein besonders wirkmächtiges Double-Bind. Anforderungen nach ständiger Verfügbarkeit der Mütterlichkeit konfliktieren mit der gleichzeitigen (ökonomischen und legistischen) Notwendigkeit zur Erwerbstätigkeit (Pflicht zur Arbeit) und dem Imperativ der Selbstverwirklichung im Beruf (Recht auf Arbeit). Die Pflicht zur Arbeit ist dabei sowohl in der symbolischen als auch der konkreten legistischen Ordnung fest verankert. Zwar sind die Rollenbilder für Männer und Frauen insgesamt in Bewegung, in unseren

¹ Siehe hierzu Arbeitslosenversicherungsgesetz 1977, Fassung vom 4.9.2019, Art. II, Abschnitt 1, § 9; nachzulesen unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008407>

Zentren beobachten wir allerdings starke Retraditionalisierungs-Tendenzen in Bezug auf die familiäre Lebensgestaltung nach Geburt des ersten Kindes.

Selbstoptimierungsappelle

Dass die bestehenden Widersprüche nicht durch „Time-Management“, „bessere Bewerbung“ und „Vereinbarkeitskurse“ aufgelöst werden können, ist evident. Zur Lösung ist ein kollektiver Ansatz notwendig, der alle Generationen und Geschlechter miteinbezieht. In der konkreten Arbeit mit Arbeitssuchenden bedeutet das, sowohl die symbolische, die strukturelle als auch die individuelle Dimension spezifischer Problematiken zu erkennen, die Begrenzung individueller Machbarkeit zu erarbeiten und gleichzeitig die Energien auf jenen Bereich zu fokussieren, in dem die Person tatsächlich veränderungswirksam werden kann. Strukturelle Probleme zu individualisieren, verstärkt Versagenserleben; die Anerkennung von Widersprüchen, die die Einzelpersonen nicht verändern können, hat hingegen Entlastungswirkung. Auf der individuellen Ebene besteht die Möglichkeit, die eigenen Antwortmöglichkeiten auf Widersprüche zu erweitern und dabei die Vorstellungen über sich selbst zu hinterfragen: Dann sind die Voraussetzungen gut, die Selbstwirksamkeitserwartung (siehe Bandura 1977) zu erhöhen, die Orientierung auf ein growth-mindset (also eine Haltung, die an Veränderungsmöglichkeit glaubt, siehe Dweck 2017) zu fördern und durch Resonanz Erfahrung (siehe Rosa 2016) die Integrationschancen in den Beruf zu verbessern. Derart kann Ermächtigung, die sich ihrer Begrenzung bewusst ist, an die Stelle der rationalistischen Machbarkeitsillusion treten.

Ambivalenz zwischen Leistungsstolz und Verweigerungssehnsucht

Bleiben die arbeitsmarktpolitischen und philosophischen Widersprüche unberücksichtigt und ihre Unvereinbarkeiten unbenannt, können sie innerhalb der komplexen Triade von GeldgeberInnen-system/Bildungseinrichtung/Zielgruppe

veränderungswirksame Entwicklungsprozesse unterlaufen bzw. sabotieren. Die Antagonismen der Arbeitsgesellschaft wirken gleichzeitig als lustvolles Leistungsstreben („Ich hab's gemacht! Ich bin unersetzbar!“) und als Leistungsverweigerungssehnsucht („Heute würd' ich gerne Blau machen!“). Der Verweigerungssehnsucht liegt dabei weit häufiger Ablehnung gegen Fremdbestimmung und strukturelle Gewalt (Stichwort: Bürokratisierungseskalation) zugrunde als Widerstand gegen die Inhalte der Arbeit selbst. Mit der Unlust an der Arbeit werden immer auch Machtgefüge und das Leiden an ihnen verhandelt, ein Aspekt, dessen Bedeutung in der Diskussion um Arbeit stark unterschätzt wird und dem durch empathisches Verständnis als Voraussetzung für Veränderung zu begegnen ist. In einem relevanten Teil des medialisierten Diskurses wird die allgemeine, „normale“ Verweigerungssehnsucht ausgeblendet, „Fleiß“ mystifiziert und durch das Ausspielen sog. „Leistungsträger“ = Erwerbstätige versus sog. „Systemprofiteure“ = „Faule“, Arbeitslose, „Langschläfer“, „Geflüchtete“ abgehandelt und somit zu einem individuellen Verhaltensproblem anstelle eines Verhältnisproblems minimiert. Zwischen Leistungsstolz und Verweigerungssehnsucht oszillieren zu können, stellt aber eine arbeitsgesellschaftliche Überlebensnotwendigkeit dar. Denn um der „eskalatorischen Tendenz der Arbeit“ (Erhöhung der Arbeitsdichte pro Zeiteinheit; siehe Rosa 2013) standhalten zu können, sind nicht nur Anstrengungsbereitschaft und ständige Übererfüllung vonnöten, sondern gleichermaßen deren Kehrseite. Das ist eine paradoxe Bewältigungsanforderung: Wenn ich nicht „alles am Arbeitsplatz gebe“, droht die Gefahr, durch jemanden Tüchtigeren ersetzt zu werden; wenn ich nicht Leistung zurückhalte, droht Kräfteverschleiß und damit erst recht die Gefahr, meinen Arbeitsplatz auf Grund eines Burnouts zu verlieren (siehe Ottomeyer 1977). Techniken aus der „Work-Life-Balance“ als Antwort darauf einzusetzen, bleibt oberflächlich und läuft Gefahr, nun selbst zu einer inneren eskalatorischen Tendenz der Anforderungen beizutragen. Techniken² insinuiert, durch besseres Selbstmanagement die aktivierte Ambivalenz harmonisieren zu können, indem Wertehierarchisierungen vorgenommen und die „richtigen“ Entscheidungen für die unterschiedlichen Teilidentitäten getroffen werden.

2 Griech. techne – etwa Kunstfertigkeit; beinhaltet Planmäßigkeit, Zweckrationalität und Wiederholbarkeit

Sie zielen auf einen vordefinierten Zustand ab und basieren auf kausallogischer, instrumenteller Herangehensweise mit dem Zweck der Vereindeutigung. Den Grundwiderspruch, die Ambivalenz selbst, können Techniken aber genau deshalb nicht lösen, weil die Entscheidung für eine Technik bereits eine Entscheidung für ein Ziel erfordert, während in der Ambivalenz genau die Uneindeutigkeit der Wertigkeiten zum Tragen kommt. Aktivierte Ambivalenz markiert zunächst eine Unterbrechung, ein „Nein“. Anders gesagt: Dort, wo Ambivalenzen wirken, ziehen sie Handlungsprobleme bis hin zu Handlungsunfähigkeit in dem von ihr betroffenen Bereich nach sich. Der Bereich des Uneindeutigen, Unlogischen braucht zunächst Würdigung, nicht Negierung durch methodische Auflösungsverfahren. Dazu bedarf es einer Haltung, die dem Sowohl-als-Auch“ anstelle des „Entweder-Oder“ (siehe Derrida) und dem „Und“ statt dem „Aber“ Raum gibt. Das heißt, das Verbindende und das Gleichzeitige über Linearität, Entgegensetzung und Verwerfung zu stellen und sich damit einem kontingenten Erfahrungsraum zu öffnen, der Ambiguität zulässt. Das merkwürdige Paradox des Lebens ist, dass wir uns dann ändern können, wenn wir uns als die akzeptieren, die wir sind (siehe Rogers 2012).

Abspaltung bedroht gesellschaftlichen Zusammenhalt

Die gesellschaftlichen Widersprüche, die in den einzelnen als Ambivalenzen wirksam werden, können für die soziale Kohäsion dann existenzbedrohlich werden, wenn eine hohe Anzahl an Personen die eigene Verweigerungssehnsucht verleugnet und auf andere projiziert, auf die Gruppe jener, die „wirklich nicht wollen“, die sich „nicht genug anstrengen“, immer unter der Annahme, sich des eigenen ungewollten Selbst (undesired self, siehe Ogilvie 1987) projektiv im Fremden/Anderen entledigen zu können. Erwerbsarbeitslose sind dabei in Zeiten erhöhten Konkurrenzdrucks wegen ihrer existenziellen Abhängigkeit besonders vulnerabel. Der eine, den man kenne, der wirklich nicht bereit sei, zu arbeiten, wird zur anekdotischen Referenz für eine ganze Gruppe, die gleichzeitig heterogener nicht sein könnte. Die kollektive Abwertung erfüllt eine zweifache Funktion: Sie soll das eigene niedrige Selbstwertgefühl retten, indem andere auf

einen Platz weit unter einer/m selbst verwiesen werden, und sie hilft vorübergehend dabei, die Kontrollillusion über den eigenen Arbeitsplatz aufrechtzuerhalten. Weil man sich selbst ja anstrengt, leistungsbereit ist, „morgens aufsteht“, über das Notwendige hinaus engagiert ist, wird man nicht von Arbeitsplatzverlust betroffen sein. Die Spaltung kann die eigene diffuse Zukunftsangst aber nur kurz in Schach halten. Eine weit wirkungsvollere Antwort auf diese Angst, als die Kontrolle der „Faulen“ einzuklagen, besteht darin, Ambivalenztoleranz und Bedingungen für Vertrauen zu schaffen. Wir als Verein zb tun das, indem wir vor allem auch die Struktur unserer Angebote darauf ausrichten, den größtmöglichen Handlungs- und Gestaltungsspielraum für unsere Klientel zu gewähren.

Verein zb zentrum für beratung

Der Verein zb zentrum für beratung ist eine unabhängige Non-Profit-Organisation, die seit 1988 Beratungs-, Bildungs- und Empowermentangebote im arbeitsmarktpolitischen Kontext an derzeit 15 Orten in Niederösterreich entwickelt und durchführt. Übergeordnetes Ziel dabei ist, überwiegend erwerbsarbeitslose Personen bei der Erweiterung ihres Handlungsspielraums in Bezug auf die Entwicklung beruflicher Perspektiven zu unterstützen, den Einstieg in einen bezahlten Job zu ermöglichen sowie einen Beitrag zur Erhöhung der Geschlechtergerechtigkeit auf dem Arbeitsmarkt zu leisten. Pro Jahr konsultieren uns ca. 3.500 Männer und Frauen aus allen Altersgruppen und Bildungsschichten. Die arbeitsmarktpolitischen Angebote werden aus Mitteln des Arbeitsmarktservice Niederösterreich finanziert.

Das Frauenberufszentrum als Beispiel humanistisch orientierter Handlungspraxis

Eines der Angebote des Vereins zb ist das Programm „Frauenberufszentrum“, jährlich nehmen bei zb zentrum für beratung etwa 1.000 Frauen an drei Orten (Schwechat, Krems und St. Pölten) daran teil. Wir pilotierten das Programm 2011 im Auftrag des und in enger Kooperation mit dem AMS für Niederösterreich und entwickelten es seither kontinuierlich weiter. Es werden in ganz Österreich Frauenberufszentren mit unterschiedlichen

konzeptuellen Ausprägungen von verschiedenen Trägern durchgeführt. Unser Konzept ist der Sukkus aus mehr als 30-jähriger Feldkompetenz und gleichsam unser „best of“. Die Rückmeldungen der Teilnehmerinnen, die Integrationserfolge und die Zufriedenheit der AMS-BeraterInnen bestätigen uns darin.

Die Teilnehmerinnen des Frauenberufszentrums

In diesem Programm geht es um das persönliche Wachstum der Teilnehmerinnen in Bezug auf ihre berufliche Integration, und zwar jenseits von Problemfestschreibungen. Vordergründige Gemeinsamkeiten haben die Teilnehmerinnen zunächst nur hinsichtlich des Fehlens bezahlter Arbeit und ihrer Geschlechtszugehörigkeit. Eine bedeutende Gemeinsamkeit zeigt sich allerdings darüber hinaus im Erleben der gegenwärtigen Situation: Die meisten schildern zu Beginn Symptome von Inkongruenz zwischen ihren Bedürfnissen und ihren Möglichkeiten und beschreiben den Verlust eines stabilen Selbstwertgefühls. Zunehmend mehr Menschen, die zu uns geschickt werden, leiden außerdem unter gesundheitlichen Folgen sozialer Entfremdung, wir stellen einen Anstieg krankheitswertiger Diagnosen fest, durchaus bis in den psychiatrischen Bereich. Das heißt, unsere Gruppen sind durch große Heterogenität geprägt und deren Teilnehmerinnen haben bisweilen stark divergierende Bedürfnisse. Um diesen fachlich und menschlich adäquat begegnen zu können, haben wir ein Konzept differenzierter Settings erarbeitet.

Differenz und Verbundenheit erleben

Wesentlich im Zentrum für Beratung ist die Verbindung von individueller Arbeit und Gruppenkontext. Beziehungsorientierung und soziale Einbindung sind ein Schlüsselement unseres Ansatzes. In einer (nach gruppentheoretischem Verständnis) „echten“ Gruppe entsteht ein Erfahrungsraum, der die eigenen Kompetenzen, Wünsche und Potenziale spürbar werden lässt und der es ermöglicht, über die eigenen Beschränkungen hinauszuwachsen – in Kontakt zu sich selbst und in Begegnung mit anderen, als Ich in der Gemeinschaft anderer. Das

Erleben von Verbundenheit und die Erfahrung von Anerkennung und Wertschätzung werden von den Teilnehmerinnen in unseren Zentren am häufigsten als veränderungswirksame Faktoren benannt. Wir verstehen unseren personenzentrierten Ansatz als Beitrag zur Förderung ganzheitlichen Erlebens und gemeinschaftlichen Handelns und damit als Antwortmöglichkeit auf die zunehmende gesellschaftliche Polarisierung. Innerhalb eines auf Ganzheitlichkeit orientierten Settings kommen Erfahrungen aus der humanistischen Psychologie und Pädagogik, der personenzentrierten Encounterbewegung, der Ökonomie und der Genderforschung zur Anwendung. Es geht um einen Ort der Begegnung, der es den Frauen ermöglicht, sich jenseits der Einengungen durch hegemoniale Geschlechterzuschreibungen in ihren vielfältigen Rollenidentitäten zu erfahren, als ein „Ich im Wir“. Die frauenspezifische Ausrichtung ist, bei aller Hoffnung auf eine Überwindung der Geschlechtersegregation, dabei immer noch notwendig, weil der Gender-Bias für Frauen und Männer unterschiedliche Auswirkungen auf dem Arbeitsmarkt nach sich zieht.

Struktur bestimmt inhaltliche Möglichkeiten

Wir haben ein jahresdurchgängiges Angebot, in dem sich die Teilnehmerinnen während der Dauer von 5 bis 15 Wochen aus einer Vielfalt an Settings (Einzelberatung, Peergroups, Plena, Workshops, Walk and Talk, Praktika, externe Weiterbildung, Recherchewerkstatt) ihr persönliches Programm im Rahmen einer vorgegebenen Mindeststundenanzahl frei und relativ kurzfristig zusammenstellen können. Der Zeitpunkt des Einstiegs ist nach Maßgabe freier Plätze jederzeit möglich, das heißt, wir arbeiten mit heterogenen Gruppen, die über biografische Diversität hinaus in ihrer Zusammensetzung stark wechseln. Workshops finden täglich als thematisch in sich abgeschlossene Halbtages-Blöcke statt, und zwar aus den Bereichen Persönlichkeitsbildung, Perspektivenentwicklung, Gesundheitsförderung und Bewerbungsunterstützung. Die Teilnehmerinnen sind gefordert, laufend Teilnahmeentscheidungen zu treffen, das heißt, sie müssen sich für jeden Workshop anmelden. Die Referentinnen sind Fachfrauen aus verschiedenen Disziplinen und wechseln im Rahmen eines Durchganges täglich,

dadurch wird eine größtmögliche Vielfalt an Impulsen, Zugängen und Role Models gewährleistet. Der größte Teil unserer Teilnehmerinnen ist aufgrund dieser Vielfalt bestrebt, alle Gruppenangebote zu nutzen, mit der Thematik des Nicht-Wollens sind wir nicht oder nur selten konfrontiert; die Motivation im FBZ ist durch diese Struktur zumeist überdurchschnittlich hoch.

Monitoring der absolvierten Inhalte

Diese Struktur fordert von den einzelnen, die Verantwortung für ihre Lern- und Entwicklungsprozesse wahrzunehmen, und sie gibt ihnen vor allem auch die Freiheit dazu. Zur Unterstützung wird ein sog. Teilnehmerinnenpass ausgegeben, in dem die Teilnehmerinnen alle absolvierten Teile eintragen und gegenzeichnen lassen. Das unterstreicht die eigenverantwortliche Zusammenstellung des Stundenplans und ermöglicht gleichzeitig das Monitoring der individuellen Lernfortschritte im Rahmen der Einzelberatung. Wir legen dieser Vorgangsweise die Annahme zugrunde, dass unsere Teilnehmerinnen ein genuines Interesse daran haben, ihre Zeit sinnvoll zu gestalten; die anfängliche Sorge, die Teilnehmerinnen würden mit dem Dokument unzuverlässig umgehen und die Struktur daher für uns schwer administrierbar sein, erwies sich als unbegründet. Vertrauen fördert das Bedürfnis, Verantwortung zu übernehmen – erst Misstrauen und Kontrollfixierung wirken in die andere Richtung.

Haltung der Ergebnisoffenheit

Wir setzen auf eine prozessorientierte, ergebnisoffene und wertschätzende Grundhaltung und darauf, dass eine förderliche Beziehung Veränderung bedingt. Im Kontext des AMS mit seiner detaillierten Ziel- und Zahlenarchitektur ist „Ergebnisoffenheit“ kein leicht durchzusetzender Ansatz. Ergebnisoffenheit beschreibt jedoch nicht die Abwesenheit von Zielen, sondern die grundsätzliche Offenheit dafür, dass unsere Teilnehmerinnen in den Beratungsprozessen im Vertrauen auf die Aktualisierungstendenz (siehe Rogers 2012) unorthodoxe Lösungen entwickeln können, an die wir und sie selbst zu Beginn gar nicht gedacht hätten. Dafür

ist es notwendig, den Prozess nicht von seinem vordefinierten, erwünschten Ende her zu gestalten, im vorgeblichen Wissen um das „richtige“ Ergebnis, sondern zu akzeptieren, dass die Teilnehmerin selbst die Expertin für ihre Perspektivengestaltung ist. Im Fokus dieser Haltung steht die ganze Person mit ihren jeweiligen Bedürfnissen und Möglichkeiten: Die Tatsache der Arbeitslosigkeit an sich konstituiert ja noch keine ausreichende Problembeschreibung, um verpflichtende Inhalte für alle zu rechtfertigen – auch nicht im Bereich Persönlichkeitsbildung. Dieser Ansatz ist meines Erachtens insofern radikal in der gegenwärtigen arbeitsmarktpolitischen Bildungslandschaft, als er an der Souveränität und am Bedürfnis der einzelnen nach sinnstiftender Gestaltung und vor allem an Freiwilligkeit ansetzt.

Freiwilligkeit und Verbindlichkeit

Es kann nicht deutlich genug betont werden, dass Wahlfreiheit die Teilnahmeentscheidung fördert – es ist erst der innere Freiheitsraum, gegebenenfalls auch „Nein“ sagen zu können, der es ermöglicht, sich ganz auf etwas einzulassen; andernfalls geht die gesamte Energie in der Abwehr der Zumutung der Fremdbestimmung auf. *„Das Ich hat im Neinsagen sein stärkstes Selbstwirksamkeitserlebnis. Milieus oder Organisationen, die das Nein des Einzelnen nicht zulassen, gelten zu Recht als freiheitsberaubend und identitätszerstörend“* (Bude 2014, Pos 294).

Freiwilligkeit ist nicht mit Impuls-geleiteter Unverbindlichkeit zu verwechseln: Freiwilligkeit meint, sich bewusst und in Akzeptanz der Rahmenbedingungen für etwas zu entscheiden und für diese Entscheidung Verantwortung zu übernehmen (in Anlehnung an Kants Freiheitsbegriff), einschließlich der unbequemerer Aspekte. Die Befürchtung, Freiwilligkeit und Wahlfreiheit innerhalb des Programms würden dazu führen, dass jene, „die es am dringendsten brauchen“, nicht teilnehmen würden, ist unbegründet. Freiwilligkeit führt signifikant häufiger zu einer Teilnahmeentscheidung als die Vorschreibung eines Programms. Es sind in Übertragung der Prinzipien der Salutogenese drei Parameter, die realisiert sein müssen: Die Inhalte müssen relevant sein, sie müssen verständlich sein und sie müssen in der Lebenswelt der Lernenden

aktiv als sinnhaft erkannt werden. Diese Parameter müssen die Lernenden für sich umsetzen können, und dazu muss es die Möglichkeit einer bewussten Entscheidung geben.

Herausforderungen

So sehr das Konzept von den TeilnehmerInnen als hilfreich und motivationsfördernd beschrieben wird³, ist der Anspruch, größtmögliche Freiheit und Eigenverantwortung gewährleisten zu wollen, herausfordernd. Zum einen gibt es administrative Anforderungen durch das GeldgeberInnensystem – z.B. Anwesenheitskontrolle und Mindeststundendauer, aber auch die Notwendigkeit der Berichtlegung. Zum anderen bedarf es, um echte Wahlmöglichkeiten zu offerieren, einer kritischen Mindestgröße an TeilnehmerInnen; bei unserer Struktur liegt die Untergrenze bei 180 bis 200 Personen im Jahr. Der laufende und nur bedingt vorplanbare Einstieg von TeilnehmerInnen ist sowohl pädagogisch als auch für die Gruppenkohäsion fordernd. Wir antworten im Wesentlichen auf zwei Ebenen darauf: Einerseits im Rahmen eines niederschweligen Peersystems, das die Beziehungen unter den TeilnehmerInnen zu festigen hilft; andererseits durch fundierten fachlichen Austausch auf Teamebene, um auf gruppenspezifische Besonderheiten und inhaltliche Notwendigkeiten in den TeilnehmerInnen-Plena reagieren zu können. Die Gruppe selbst wird damit zum Schlüsselement, Autonomie, das Wahrnehmen eigener Expertise und Vernetzung werden gestärkt. Gleichzeitig erfordert diese Struktur von den TeilnehmerInnen ein Mindestmaß an Organisationsfähigkeit – Personen, die ausgeprägte Sicherheit, personelle Kontinuität und sehr klare strukturelle Vorgaben brauchen, können sich mit dem Grad an Gestaltungsmöglichkeiten schwer tun. Die Qualifikation der Teammitglieder schließlich ist ein weiterer Schlüsselfaktor: Sie verfügen über fundierte psychosoziale Ausbildungen, teilweise auch psychotherapeutische Kompetenz, um auf komplexe Gruppendynamiken und auf individuelle Problemsituationen adäquat reagieren zu können. Abgesehen von der jeweiligen inhaltlichen Fachkompetenz brauchen sie die Fähigkeit, sich auf neue

Gruppen unmittelbar einstellen zu können, einen förderlichen Rahmen halten zu können, Gelassenheit und Vertrauen, Ambiguitäts- und Ambivalenztoleranz in Bezug auf Ziellogikkonflikte und allem voran die Fähigkeit zur Selbstreflexion.

Konklusion

Komplexität und Ambivalenz werden durch verordnete Eindeutigkeit und Entscheidungsappelle nicht außer Kraft gesetzt. Vertrauen als „Konstituens der Moderne“ (siehe Reemtsma 2013) reduziert Komplexität (siehe Luhmann 2000). Vertrauen bedeutet, sich darauf zu verlassen, dass andere die Verantwortung für ihre eigenen Angelegenheiten übernehmen und das auch können, durch den Akt des Vertrauens wird also eine bestimmte Kontrollvorstellung aufgegeben. Die Schwierigkeit, Aufgaben zu delegieren, die so viele Personen kennen, ist ihrem Wesen nach eine Vertrauenskrise („Ich muss alles selber machen, wenn es richtig sein soll!“). Kontrollfixierung aber negiert durch Standardisierung und Verdächtigung Komplexität, Vieldeutigkeit, Ambiguität und Ambivalenz. Vertrauen schafft die Voraussetzung, Differenz anerkennen zu können, ohne sie gleich als Vernichtungsdrohung für das eigene Ich verstehen zu müssen. Den Grundsatz, dass „Vertrauen gut, aber Kontrolle besser“ sei, halte ich für problematisch: Vertrauen haben zu können, ist besser, als Kontrollsysteme einsetzen zu müssen. Kontrolle ist dort unabdingbar, wo es noch keine ausreichenden Bedingungen für Vertrauen gibt, und um fehlerhafte Prozesse und Verzerrungen innerhalb eines Systems auffinden zu können, aber Kontrolle kann diese nicht verhindern. Statt immer ausgeklügeltere Überwachungs- und Kontrollmechanismen für „Unwillige“ zu erfinden, denen immer ausgeklügeltere Strategien zu deren Unterlaufung folgen, gälte es, in der Bildungsarbeit mit erwerbslosen Menschen generell ein System zu etablieren, in dem die Bedingungen für gerechtfertigtes Vertrauen vertieft werden und in dem Widersprüche und Ambivalenzen nicht tabuisiert werden.

Wir bemühen uns darum, indem wir strukturelle Rahmenbedingungen schaffen, indem wir gemäß

³ Auf <http://www.zb-beratung.at/nc/angebot/frauenberufszentrum/uebersicht.html#c335> sind Feedbacks der TeilnehmerInnen veröffentlicht und können nachgelesen werden.

unserem humanistischen Menschenbild auf die Aktualisierungstendenz der Teilnehmerinnen setzen und indem wir den echten Anliegen und Bedürfnissen, die sich hinter Inkongruenzen zeigen, empathisch begegnen. Erst dann können Ambivalenzen bearbeitbar werden. Hellhörig für pluralistische Verortungsmöglichkeiten in der Arbeitsgesellschaft und sensibel für die eigenen arbeitsweltlichen Statusbedürfnisse und Angstabwehrmechanismen zu sein, ist dafür eine hilfreiche, wenn nicht notwendige Grundhaltung. Ein humanistischer personenzentrierter Ansatz, der die/den BeraterIn/ReferentIn in ihrer/seiner personalen Dimension

miteinschließt, bietet hierfür geeignete Anknüpfungspunkte. Eine sich selbst gegenüber freundliche Grundhaltung, die mehr neugierig als abwehrend ist und die Widersprüche akzeptiert, ohne sie gleich auslöschen zu wollen, halte ich dabei für einen guten und zugleich schweren Anfang. In der personenzentrierten Bildungsarbeit gilt es, Raum für personale Begegnung (im Sinne von Martin Buber, Carl Rogers, Peter Schmid) bereitzustellen, deren Gelingen sich in Resonanzbeziehungen (im Sinne von Hartmut Rosa) ausdrückt. Das hat weit mehr mit Kreativität zu tun als mit der Planung der Abfolge von Arbeitsschritten und Methodiken.

Literatur

- AMS – Arbeitsmarktservice Österreich (2012):** BEMO – Bundesrichtlinie Aus- und Weiterbildungsbeihilfen. AMF/3-2012. Online im Internet: <http://arbeitplus.at/wordpress/wp-content/uploads/2012/07/BRL-Aus-und-Weiterbildungsbeihilfen-2012.pdf> [Stand: 2019-09-15].
- Arnold, Rolf/Schübler, Ingeborg (2018):** Ermöglichungsdidaktik: Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen. Baltmannsweiler: Schneider.
- Badinter, Elisabeth (2010):** Der Konflikt. Die Frau und die Mutter. München: C.H.Beck.
- Bandura, Albert (1977):** Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. In: Psychological Review 84 (2).
- Buber, Martin (2006):** Das dialogische Prinzip: Ich und Du. Zwiesprache. Die Frage an den Einzelnen. Elemente des Zwischenmenschlichen. Zur Geschichte des dialogischen Prinzips. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Bude, Heinz (2014):** Gesellschaft der Angst. E-Book. Hamburg: Hamburger Edition.
- Dweck, Carol (2017):** Mindset: Changing The Way You think To Fulfil Your Potential. Boston, US: Little, Brown and Company.
- Frayne, David (Hrsg.) (2019):** The work cure. Critical essays on work and wellness. Monmouth, UK: pccs books.
- Gorz, André (1989):** Kritik der ökonomischen Vernunft. Sinnfragen am Ende der Arbeitsgesellschaft. Zürich: Rotpunktverlag.
- Luhmann, Niklas (2000):** Vertrauen. Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität. Stuttgart: UTB.
- Madörin, Mascha (2013):** Care Ökonomie? Offene Fragen und politische Implikationen. Im Gespräch mit Tove Soiland. In: Denknetz Jahrbuch, S. 84-98. Online im Internet: http://www.denknetz.ch/wp-content/uploads/2017/07/Care_Okonomie._Gesprach_im_Jahrbuch_2013.pdf [Stand: 2019-09-15].
- Ogilvie, M. Daniel (1987):** The Undesired Self: A neglected Variable in Personality Research. In: Journal of Personality and Social Psychology 52 (2), S. 379-385.
- Ottomeyer, Klaus (1977):** Ökonomische Zwänge und menschliche Beziehungen. Hamburg: rororo.
- Rizq, Rosie (2019):** Perverting the course of therapy: IAPT and the fetishisation of governance. In: The Industrialisation of Care: Counselling, psychotherapy and the impact of IAPT. Monmouth, UK: pccs books, S. 189-208.
- Reemtsma, Jan Philipp (2013):** Vertrauen und Gewalt. Versuch über eine besondere Konstellation der Moderne. Hamburg: Hamburger Edition.
- Rogers, Carl (2012):** Entwicklung der Persönlichkeit. Psychotherapie aus der Sicht eines Therapeuten. Stuttgart: Klett-Cotta.

Rosa, Hartmut (2013): Beschleunigung und Entfremdung. Berlin: Suhrkamp.

Rosa, Hartmut (2016): Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung. Berlin: Suhrkamp.

Schmid, Peter F. (1996): Personenzentrierte Gruppenpsychotherapie in der Praxis: Die Kunst der Begegnung. Paderborn: Junfermann.

Schwartz, Barry (2015): Why we Work. London, UK: Simon & Schuster.

Weber, Max (2016 [1904-05]): Die protestantische Ethik und der „Geist“ des Kapitalismus: Neuauflage der ersten Fassung von 1904-05. Wiesbaden: Springer.



Foto: K. K.

Mag.ª Krista Susman

kristasusman@me.com
+43 (0)676 84841013

Krista Susman ist Historikerin, Pädagogin, Erwachsenenbildnerin, personenzentrierte Supervisorin und Organisationsentwicklerin; Geschäftsführerin des Vereins zb zentrum für beratung. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind u.a.: Arbeit und Gesellschaft, Geschlechterdifferenz, Inklusionsstrategien, Gruppe und Individuum, personenzentrierte Beratung und Gruppenleitung. Seit über 23 Jahren ist sie in der Entwicklung und Durchführung von Konzepten in Bereich der Arbeitsmarktintegration tätig.

The Consequences of the Implicit Conceptions of the Human Being in Adult Education for the Labour Market

Abstract

This article reflects the contradictions, tensions and ambiguities that characterize the currently dominant discourse on the topics of work and education. It takes up the question of what conception of a human being forms the basis for the actions taken in educational policy for the labour market and what consequences emerge for individuals on the labour market and on those who remain outside. The association zb zentrum für beratung takes a person-centred approach that is characterized by process orientation, open-endedness and voluntary participation. As the author explains, the fact of unemployment in itself does not describe the problem sufficiently enough to justify mandatory content for everyone – and this is also true in the area of personal development. What is required is not organizing the process starting with its predefined, desired end and ostensible knowledge of the „right“ result but rather accepting that the participant herself is the expert in creating her own perspectives. It concludes by pleading for recognizing ambiguities instead of wishing to deny or obliterate them and for prioritizing trust over control. (Ed.)

Digitale (Grund-)Kompetenzen auch für gering Qualifizierte

Sichtung internationaler Good Practice-Modelle und Handlungsbedarfe in Österreich

Petra Ziegler, Heidemarie Müller-Riedlhuber und René Sturm

Ziegler, Petra/Müller-Riedlhuber, Heidemarie/Strum, René (2019): Digitale (Grund-)Kompetenzen auch für gering Qualifizierte. Sichtung internationaler Good Practice-Modelle und Handlungsbedarfe in Österreich.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 38, 2019. Wien.

Online im Internet: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/19-38/meb19-38.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Schlagworte: digitale (Grund-)Kompetenzen, gering Qualifizierte, Erwachsenenbildung, Digitalisierung, IKT-Weiterbildung, Good Practices



Kurzzusammenfassung

Zu den Risikofaktoren für geringe digitale Kompetenzen zählt u.a. auch ein geringes Bildungsniveau. Und tatsächlich scheint die Zielgruppe gering Qualifizierter noch wenig im Fokus arbeitsmarktorientierter Qualifizierungsmaßnahmen im Bereich digitaler (Grund-)Kompetenzen zu stehen. Der vorliegende Beitrag blickt deshalb über den Tellerrand hinaus und sichtet auf Basis einer 2018 vorgelegten AMS-Forschungsstudie aktuelle Ansätze und Projekte zur Vermittlung digitaler Kompetenzen für gering Qualifizierte in Deutschland, Estland, Irland und der Schweiz. Hier zeigt sich v.a. die Wichtigkeit alltagsbezogener Aktivitäten und die Nutzung authentischer digitaler Umgebungen sowie das Einbeziehen bereits vorhandener Vorkenntnisse für eine wachsende Selbstwirksamkeitsüberzeugung der Lernenden. Das heißt aber auch: ErwachsenenbildnerInnen selbst werden zur Zielgruppe entsprechender Angebote, damit sie ausreichende digitale Kompetenzen besitzen, um diese gelingend an gering Qualifizierte vermitteln zu können. Basierend auf den Untersuchungen in den Ländern und den analysierten Good Practice-Beispielen werden für Österreich abschließend Schlussfolgerungen und Empfehlungen abgeleitet, u.a. die Entwicklung eines umfassenden digitalen Bildungsplans und die Forderung nach detaillierten Analysen der berufsbezogenen erforderlichen IKT-Kompetenzen sowie der vorhandenen Qualifikationslücken bei Beschäftigten wie Arbeitsuchenden. (Red.)

Digitale (Grund-)Kompetenzen auch für gering Qualifizierte

Sichtung internationaler Good Practice-Modelle und Handlungsbedarfe in Österreich

Petra Ziegler, Heidemarie Müller-Riedlhuber und René Sturm

Gering Qualifizierte werden kaum als Zielgruppe von Bildungsmaßnahmen zum Aufbau digitaler (Grund-)Kompetenzen wahrgenommen, angesetzt wird mit entsprechenden Weiterbildungen zumeist erst bei Personen ab einem mittleren Qualifikationsniveau. Gleichzeitig ist die Vermittlung digitaler Kompetenzen an gering Qualifizierte mit besonderen Anforderungen an die ErwachsenenbildnerInnen verbunden. Diese müssen oft sehr situativ auf bestimmte Tätigkeiten im beruflichen oder privaten Umfeld eingehen, um die digitalen Kompetenzen arbeitsplatz- bzw. alltagsnah vermitteln zu können – damit diese z.B. nach Abschluss einer Kurseinheit weiter genutzt und somit nicht gleich wieder vergessen werden.

Der Beitrag bildet einen Nukleus der vergleichenden AMS-Forschungsstudie „Digitale Kompetenzen in der arbeitsmarktorientierten Qualifizierung. Europäische Good-Practices für gering Qualifizierte im Vergleich und Schlussfolgerungen für Österreich“ (siehe Ziegler/Müller-Riedlhuber 2018) ab, welche gering Qualifizierte und damit auch ErwachsenenbildnerInnen ganz bewusst als Zielgruppe von Angeboten zur Vermittlung digitaler Kompetenzen in das Zentrum rückte. Untersucht wurden mehrere europäische Länder: Deutschland, Estland, Irland und die Schweiz – für Österreich wurde ein Überblick zum aktuellen Status quo bereitgestellt. Methodisch wurde mit Desktop-Recherche und ExpertInneninterviews gearbeitet, wobei vor allem mit VertreterInnen (ProjektleiterInnen sowie Lehrenden) der eruierten Good-Practices oder mit ExpertInnen zur Vermittlung von digitalen Kompetenzen

im jeweiligen Land qualitative Interviews geführt wurden.

Vorwiegendes Ziel dieses Beitrages ist es zu zeigen, in welchen Bereichen und für welche Zielgruppen der arbeitsmarktorientierten Qualifizierung digitale Kompetenzen vermittelt werden und inwiefern Möglichkeiten für ErwachsenenbildnerInnen bestehen, sich im Bereich digitaler Kompetenzen weiterzubilden.

Kurze Begriffsklärung: digitale Kompetenzen

Digitale Kompetenzen werden im 21. Jahrhundert zu den Grundkompetenzen gezählt, die benötigt werden, um Teilhabe am Arbeitsmarkt und der

Gesellschaft zu erlangen und zu sichern (siehe Ferrari 2012). Eine aktuelle Studie der Cedefop (2018) macht deutlich, dass in der EU sieben von zehn Beschäftigten digitale Kompetenzen für ihre Arbeit benötigen, aber eine/r von drei Beschäftigten Kompetenzlücken in diesem Bereich aufweist (vgl. Cedefop 2018, S. 52).

Dabei zeigt sich eine große Bandbreite hinsichtlich der Definition von digitalen Kompetenzen. Im OECD-Bericht „Skills for a Digital World“ werden etwa Kompetenzen im digitalen Zeitalter in Programmier-, Anwendungs- und Querschnittskompetenzen unterschieden (vgl. OECD 2016, S. 6f.). Der Europäische Referenzrahmen für digitale Kompetenzen 2.0 (Digital Competence Framework 2.0 – DigComp 2.0), der in einigen Ländern als Grundlage für die Entwicklung von Kursangeboten verwendet wird, bietet einen gemeinsamen europäischen Bezugsrahmen für digitale Kompetenz und definiert Kompetenzen und Kompetenzniveaus für die Bereiche Information und Datenverarbeitung, Kommunikation und Zusammenarbeit, digitale Informationen erstellen, Sicherheit sowie Problemlösen.¹

Neben diesen in ihrer Bandbreite unterschiedlichen Definitionen können verschiedene Risikofaktoren für geringe digitale Kompetenzen ausgemacht werden, wozu neben Alter, Einkommen, prekären oder schlechten Arbeitsbedingungen, Migrationshintergrund oder Arbeitslosigkeit auch ein geringes Bildungsniveau zählt (vgl. Cedefop 2017, S. 17). Auf Letzteres fokussierte die diesem Beitrag zugrunde liegende AMS-Forschungsstudie.

Zielgruppe: gering Qualifizierte und Personen mit geringen Grundkompetenzen²

Zu gering Qualifizierten gibt es verschiedene Definitionen. Im deutschsprachigen Raum werden für Personen, die keinen oder einen nicht mehr verwertbaren beruflichen Abschluss aufweisen, die Begriffe „gering Qualifizierte“ und „An- und

Ungelernte“ oft synonym verwendet. Das deutsche Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) zählt zur Gruppe der An- und Ungelernten Personen, die zwar einen Berufsabschluss aufweisen, diesen Beruf aber seit längerem nicht ausüben und in einem anderen Tätigkeitsfeld beschäftigt sind. Dies kann auch auf Personen mit Hochschulabschluss zutreffen, die z.B. aus dem geisteswissenschaftlichen Bereich in die IT-Branche wechseln (aufgrund non-formal und informell erworbener Kompetenzen), und zeigt, dass die formale Zertifizierung und das Niveau der beherrschten Kompetenzen sehr unterschiedlich sein können (vgl. Schöpf 2015, 58).

Laut Glossar der Bundesagentur für Arbeit (2019) sind formal gering Qualifizierte bzw. „Personen mit geringer Qualifikation“ folgendermaßen definiert:

- Personen, die über einen Berufsabschluss verfügen, jedoch auf Grund einer mehr als vier Jahre lang ausgeübten Beschäftigung in an- oder ungelerner Tätigkeit eine entsprechende Beschäftigung voraussichtlich nicht mehr ausüben können (berufsentfremdet) oder
- Personen, die nicht über einen Berufsabschluss verfügen, für den nach bundes- oder landesrechtlichen Vorschriften eine Ausbildungsdauer von mindestens zwei Jahren festgelegt ist (Bundesagentur für Arbeit Statistik/Arbeitsmarktberichterstattung 2019, S. 43).

Helmut Dornmayr, Norbert Lachmayr und Barbara Rothmüller (2008) definieren in ihrer Studie zur Integration von „Niedrigqualifizierten“ am österreichischen Arbeitsmarkt gering Qualifizierte als Personen, die „als höchste abgeschlossene (formale) Ausbildung maximal einen Pflichtschulabschluss aufweisen“ (Dornmayr/Lachmayr/Rothmüller 2008, S. 8).

Für den vorliegenden Beitrag orientieren wir uns einerseits am oben vorgegebenen Definitionsrahmen, möchten aber gleichzeitig nicht auf jene Personen vergessen, die sehr geringe Grundkompetenzen – und hier insbesondere sehr geringe digitale Grundkompetenzen – aufweisen: Diese Personengruppe

1 Nachzulesen unter: <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcomp/digital-competence-framework>.

2 Bei diesem Abschnitt handelt es sich um einen Auszug aus dem von den AutorInnen verfassten Beitrag „Zur Teilhabe von gering Qualifizierten und Personen mit geringen Grundkompetenzen an Erwachsenenbildung. Einblicke in zwei aktuelle AMS-Forschungsprojekte“, erschienen 2019 in dem von Monika Kastner, Peter Schlögl und Werner Lenz herausgegebenen Sammelband „Kritisch sind wir hoffentlich alle“.

muss nicht formal gering qualifiziert sein, kämpft aber mit ähnlichen Schwierigkeiten am Arbeitsmarkt und bei der Teilhabe an beruflicher Weiter- und Erwachsenenbildung.

Relevante Ergebnisse der AMS-Forschungsstudie

Für die untersuchten Länder – Deutschland, Estland, Irland, Österreich und die Schweiz – wurden in der genannten AMS-Forschungsstudie (siehe Ziegler/Müller-Riedlhuber 2018) jeweils die Rahmenbedingungen und gesetzlichen Zielsetzungen rund um Digitalisierung, digitale Kompetenzen und gering Qualifizierte erhoben. Umfangreiche Programme, Aktionspläne, Forschungsschwerpunkte oder Strategien wurden hier in den letzten Jahren recherchiert, wobei auffällt, dass der Fokus zumeist weniger auf gering Qualifizierte denn mehr auf Fachkräfte gelegt wurde. Als wichtigste AkteurInnen erwiesen sich vor allem Ministerien, Public Employment Services – PES (öffentliche Arbeitsvermittlung; Anm.d.Red.), aber auch Weiterbildungsorganisationen und -verbände sowie Netzwerke oder Unternehmenszusammenschlüsse, die rund um digitale Kompetenzen und gering Qualifizierte aktiv sind.

Die in den untersuchten Ländern ermittelten Angebote zur Vermittlung von digitalen Kompetenzen für gering Qualifizierte wurden von den Studienautorinnen schlussendlich in drei Gruppen eingeteilt, je nachdem, ob sie sich an die gesamte Bevölkerung, an gering qualifizierte Beschäftigte oder an gering qualifizierte Arbeitsuchende wenden.

Angebote zur Vermittlung von digitalen Kompetenzen für die gesamte Bevölkerung

Zur ersten Gruppe – Angebote für die gesamte Bevölkerung – zählt ein Projekt, das bereits zu Beginn der 2000er Jahre in Estland umgesetzt wurde, groß angelegt war und von privaten Unternehmen finanziert wurde: das „Vaata Maa ilma koolitusprojekt – look@world“ Weiterbildungsprogramm. Das Projekt wandte sich nicht direkt an gering Qualifizierte, konnte aber dennoch viele Personen aus dieser Zielgruppe erreichen, da es niederschwellig und lokal vor Ort angeboten wurde.

In Estland sind – ähnlich wie in anderen nordischen Staaten – Zusammenschlüsse von Unternehmen üblich, die sich vor allem um Aus- und Weiterbildungen in ihrem Bereich bemühen. Im Themenfeld IKT, digitale Kompetenzen und IKT-Weiterbildungen ist die 2001 gegründete Vaata Maa ilma-Stiftung ein solcher Zusammenschluss, der unter anderem die estnische Koalition für digitale Kompetenzen und Berufe leitet und Kurse zu digitalen Kompetenzen für Erwachsene anbietet. Das Ziel des Programms (2002-2004) war, der Bevölkerung grundlegende EDV-Kompetenzen zu vermitteln, damit diese das Internet nutzen konnte. Die Bevölkerung wurde zu Beginn vor allem über Werbung im Fernsehen und Radio auf die Möglichkeiten des Programms aufmerksam gemacht. 2002 waren sowohl PCs als auch Internetverbindungen in Privathaushalten nur gering verbreitet, daher waren all jene Personen, die das Internet damals nicht nutzten, Teil der Zielgruppe. Die Kurse waren kurz – acht Stunden. Vermittelt wurden unter anderem generelle Inhalte wie das Benutzen eines Computers, einer Maus bzw. des Internets; umgesetzt wurden die Kurse in eigenen Kursräumen der jeweiligen Kursanbieter in ganz Estland, d.h., es handelte sich um Präsenzlernen, wobei vor allem mit Weiterbildungseinrichtungen (führend tätig waren Estonia BCS Koolitus und IT Koolitus), Gemeindezentren und Bibliotheken kooperiert wurde. Die Kurse wurden von privaten Unternehmen finanziert, wie Swedbank, SEB Bank, Elion und EMT; dabei handelte es sich vor allem um Unternehmen im Bank- und Telekommunikationsbereich, die sich Vorteile von einer stärkeren Verwendung von Internet und EDV für ihre Dienstleistungen versprachen. Statistische Daten zeigten, dass nach Abschluss des Projekts die Nutzung des Internets in Estland um 70% anstieg (Experteninterview).

Angebote zur Vermittlung von digitalen Kompetenzen für gering qualifizierte Beschäftigte

Zur zweiten Gruppe zählen Programme, die sich an gering qualifizierte Beschäftigte wenden und in allen untersuchten Ländern angetroffen wurden. Teilweise bestehen hier schon mehrjährige Erfahrungen, wie digitale Kompetenzen am Arbeitsplatz für gering Qualifizierte vermittelt werden können. So z.B. in der Schweiz, wo es derzeit einen „Förderschwerpunkt zu Grundkompetenzen am Arbeitsplatz“ gibt, der vor

allem auf den Erfahrungen mehrerer GO-Projekte aufbaut. Am Beispiel Schweiz lässt sich gut erkennen, dass noch vor zehn Jahren in Projekten zu Grundkompetenzen am Arbeitsplatz fehlende sprachliche Kompetenzen im Mittelpunkt standen, während mittlerweile, d.h. im Jahr 2018 85% der Kurse im Bereich digitale Grundkompetenzen anzutreffen sind. Somit zeigt sich die Veränderung am Arbeitsmarkt im Hinblick auf die Digitalisierung nun auch im gering qualifizierten Segment sehr deutlich, wo bestimmte Programme oder Tools zu Standards werden, die auf allen Qualifikationsniveaus Anwendung finden.³

In Estland wurde 2017 das Programm „DigiABC“ gestartet. Es wendet sich an gering Qualifizierte in der Industrie, die flexibel und angepasst an die jeweiligen Bedürfnisse vor Ort digitale Grundkompetenzen erlernen, um auch weiterhin ihre Tätigkeiten ausüben zu können. Interessant ist, dass neben den gering Qualifizierten, die entsprechende Kurse im Rahmen der Arbeitszeit besuchen, auch die CEOs selbst in den Fokus rücken. Versucht wird deren Bewusstsein dafür zu schärfen, dass digitale Kompetenzen auf allen Ebenen des Unternehmens benötigt werden, um wettbewerbsfähig zu bleiben.

Auch in Deutschland gibt es unterschiedliche Angebote in Unternehmen vor Ort, eines davon ist das „ABAG-Projekt zu arbeitsplatzbezogener Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener in der Region Köln“. Waren es zunächst fehlende Sprachkenntnisse, die es zu vermitteln galt, zeigte sich rasch ein Bedarf an der Vermittlung weiterer Grundkompetenzen, z.B. digitaler Kompetenzen.

In Irland gibt es derzeit einen Förderschwerpunkt der Regierung zur Weiterbildung für Personen in Beschäftigung mit geringen Kompetenzen. Dabei wird ein spezieller Fokus auf KMU gelegt, die bei der Weiterbildung ihrer Belegschaft unterstützt werden. „Skills to Advance“ wendet sich an Unternehmen und Beschäftigte in Sektoren, die von den Veränderungen am Arbeitsmarkt besonders betroffen sind. Bis 2021 ist geplant, dass rund 40.000 Personen in ca. 4.500 KMU am Programm bzw. entsprechenden Kursen teilnehmen sollen.

Angebote zur Vermittlung von digitalen Kompetenzen für gering qualifizierte Arbeitsuchende

Programme, die sich an gering qualifizierte Arbeitsuchende wenden, werden vor allem von den jeweiligen Public Employment Services (öffentliche Arbeitsvermittlung; Anm.d.Red.) bzw. entsprechenden Trägerorganisationen angeboten. Diese Angebote reichen von Kursangeboten zu grundlegenden digitalen Kompetenzen über freie Online-Trainings bis hin zum verstärkten Einsatz von Online und Blended Learning, wobei Letzteres vor allem für Personen ab einem mittleren Qualifikationsniveau eingesetzt wird. Bei den PES wurden sehr ähnliche Angebote eruiert, wie sie auch in Österreich bestehen. Um die digitalen Kompetenzen bei Arbeitsuchenden – auch gering qualifizierten – zu ermitteln, gibt es mit Blick auf die Weiterqualifizierung erste Ansätze in Deutschland, entsprechende Erhebungstools zu entwickeln (z.B. ein Selbstauskunftsverfahren bei der Bundesagentur für Arbeit in Deutschland; vgl. Klinck/Klemmert 2018, S. 6f.); diese sind derzeit jedoch noch in der Testphase und können erst in absehbarer Zeit genauer evaluiert werden. Generell stellt sich die Frage, wie gering qualifizierte Arbeitsuchende einerseits erreicht und andererseits für das Erlernen digitaler Grundkompetenzen motiviert werden können. In diesem Kontext erscheint ein über das Internet zugänglicher Gamification-Ansatz, wie zum Beispiel im Projekt eVideo in Deutschland, vielversprechend. Generell stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage, inwiefern gering Qualifizierte, wenn ihnen grundlegende digitale Kompetenzen fehlen, von neuen digitalen Lernformaten profitieren bzw. überhaupt an diesen teilnehmen können.

Lessons learned

Da laut ExpertInneninterviews gering qualifizierte Personen oft aus Angst, etwas falsch zu machen, die Verwendung digitaler Medien scheuen, kommt der persönlichen Betreuung vor allem in der Phase des Heranführens der Lernenden an das digitale Lernen eine besondere Bedeutung zu. Diese Erfahrung wurde auch im österreichischen Projekt „Digitale

³ Nachzulesen unter:
<https://www.sbfi.admin.ch/sbfi/de/home/bildung/weiterbildung/foerderschwerpunkt-grundkompetenzen-am-arbeitsplatz.html>.

Kompetenzen in der Basisbildung für Migrant*innen“ gemacht, das versuchte, mittels eines lernfeldübergreifenden Ansatzes digitale und Lese- bzw. Schreibkompetenzen parallel zu entwickeln. Es zeigte sich zwar, dass die Hemmschwelle der Nutzung umso geringer ist, je höher die Alltagsrelevanz der im Unterricht eingesetzten digitalen Geräte ist (z.B. Smart Phone oder Tablet), das Hinführen der Lernenden an die selbstständige Nutzung digitaler Lernformate blieb jedoch eine Herausforderung. Für die Lehrenden bedeutet das vor allem, dass sie sich in Bezug auf neue Entwicklungen im digitalen Bereich ständig auf dem Laufenden halten müssen (vgl. Verein Projekt Integrationshaus 2018, S. 7).

Im österreichischen Projekt „Perspektivenwechsel 2018“ hat sich ebenfalls gezeigt, dass digitale Lernformate bei der selbstständigen Aneignung unterschiedlicher Lerninhalte dann gut funktionieren, wenn eine persönliche Begleitung bei der Nutzung der Online-Lernsequenzen gewährleistet ist. Für gering qualifizierte Personen bietet das digitale Lernen den Vorteil, ortsunabhängig, im eigenen Tempo und mit selbstbestimmten Übungsabfolgen lernen und Lerneinheiten beliebig oft wiederholen zu können (vgl. BFI Tirol/BFI OÖ 2018, S. 26).

Sowohl in den ExpertInneninterviews als auch in den genannten Projekten wurde die Wichtigkeit alltagsbezogener Aktivitäten und die Nutzung authentischer digitaler Umgebungen sowie das Einbeziehen bereits vorhandener Vorkenntnisse hervorgehoben. Für gering qualifizierte Personen kann als erstes Lernziel die Vermittlung eines grundlegenden Verständnisses der verwendeten digitalen Umgebung im Vordergrund stehen, wobei ein handlungsorientierter Ansatz zur Gewährleistung früher Erfolgserlebnisse und eine dadurch wachsende Selbstwirksamkeitsüberzeugung der Lernenden zu empfehlen ist (vgl. Verein Integrationshaus 2018, S. 8ff.).

Angebote für ErwachsenenbildnerInnen zum Erwerb von digitalen Kompetenzen

Neben den Angeboten für gering Qualifizierte im Bereich digitale (Grund-)Kompetenzen wurden im

Rahmen der genannten AMS-Forschungsstudie (siehe Ziegler/Müller-Riedlhuber 2018) auch die Kompetenzen der ErwachsenenbildnerInnen selbst bzw. entsprechende Angebote zum Erwerb von digitalen Kompetenzen analysiert. In den untersuchten Ländern gibt es jeweils berufliche Qualifikationen oder Standards für ErwachsenenbildnerInnen, die die wichtigsten Kompetenzen zusammenführen und zumeist eine Basis für die berufliche Tätigkeit als ErwachsenenbildnerIn darstellen. Auch wenn ein entsprechendes Zertifikat keine Voraussetzung ist, um als ErwachsenenbildnerIn tätig sein zu können, wird es doch oft als Qualitätskriterium angesehen.

Personen, die in der Erwachsenenbildung tätig sind, sind oft keine „Digital Natives“, in Österreich liegt das Durchschnittsalter zum Zeitpunkt der Anmeldung für eine wba-Zertifizierung bei über 40 Jahren. Dem Erwerb digitaler Kompetenzen für ErwachsenenbildnerInnen selbst kommt somit eine wichtige Rolle zu, Weiterbildung in diesem Bereich wird allerdings in einem geringen Ausmaß zur Verfügung gestellt, obwohl 2018 einige Initiativen beobachtet werden konnten: So werden in Deutschland medienpädagogische Konzepte für die Qualifizierung von AusbilderInnen und Führungspersonal bzw. speziell geschulte Personen entwickelt, die die Vermittlung digitaler Kompetenzen im Unternehmen vorantreiben sollen (siehe z.B. das Projekt „Medienkompetenz für AusbilderInnen und Ausbilder“ des BIBB; Alphadekade des BMBF 2019, 3f.). Das estnische Bildungsministerium förderte im Herbst 2018 zum ersten Mal Kurse für ErwachsenenbildnerInnen, um deren digitale Kompetenzen und e-Learning zu unterstützen. Dabei wurden vor allem kostenlose Tools präsentiert, die in der Arbeit eingesetzt werden können und z.B. dabei unterstützen, Lernmaterial aufzubereiten, Assessments durchzuführen oder die aktive Beteiligung der Lernenden anzuregen.⁴ In der Schweiz wird zu den Auswirkungen der Digitalisierung auf die Erwachsenenbildung bzw. die Kompetenzen der ErwachsenenbildnerInnen seit Februar 2019 ein „Weiterbildungsmodul – Lernprozesse digital unterstützen“ als vom Schweizerischen Verband für Weiterbildung (SVEB) zertifizierter Pilotkurs durchgeführt.

4 Zu den verwendeten Inhalten und Tools siehe: <https://m61839.wixsite.com/eope0110>

2016 wurde in Irland die „Further Education and Training Professional Development Strategy 2017–2019“ erstmals entwickelt. In der Strategie wurden Barrieren erfasst, die es für KursleiterInnen schwierig machen, an Weiterbildung teilzunehmen. Diese sind auch in anderen Ländern zu beobachten: So gibt es nur wenige Fördermöglichkeiten für diese Zielgruppe, selbst Weiterbildung in Anspruch zu nehmen, und in vielen Fällen müssen die Kosten selbst getragen werden. Dies kann dazu führen, dass Weiterbildungen erst gar nicht genutzt werden, insbesondere wenn sie zusätzlich mit Reise- und/oder Kinderbetreuungskosten verbunden sind. Vor allem in ländlichen Regionen gibt es nur wenige Angebote, was wiederum die Teilnahme erschwert. Auch für Teilzeitbeschäftigte ergeben sich Schwierigkeiten, Angebote außerhalb ihrer Arbeitszeit in Anspruch zu nehmen; einige arbeiten auch an mehreren Einrichtungen, was die zeitliche Verfügbarkeit zusätzlich erschwert. Weiters werden von einigen PraktikerInnen die angebotenen Kurse kritisiert, dass diese zu allgemein seien bzw. zu wenig auf die individuellen Bedürfnisse eingehen (vgl. SOLAS/ETBI 2016, S. 26f.).

Blick in die Zukunft

Im Hinblick auf zu wenige Angebote kann auf den verstärkten Einsatz von Online und Blended Learning verwiesen werden, die örtlich und zeitlich flexibel eingesetzt werden können. Weiters wird in Irland derzeit die Möglichkeit und Machbarkeit eines eigenen Online-Portals für PraktikerInnen evaluiert, das als eine Sammelstelle für unterschiedliche Kursmaterialien, Weiterentwicklungsmöglichkeiten oder Veranstaltungshinweise dienen soll; auch das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) versucht dem Bedürfnis nach praktischen Handreichungen und Orientierung bezüglich digitaler Lehr- und Lerntools von ErwachsenenbildnerInnen nachzukommen, indem es themenbezogene, umfangreiche Materialsammlungen auf dem wb-web Portal bereitstellt. Für die Schweiz ergab eine Weiterbildungsstudie 2017/18 von SVEB und PH Zürich zum thematischen Schwerpunkt „Digitalisierung in der Weiterbildung“, dass die befragten 338 Schweizer Weiterbildungsanbieter der Digitalisierung einen hohen Stellenwert zumessen und rund 80% der Meinung sind, dass diese die Weiterbildung in den nächsten zehn Jahren stark beeinflussen oder sogar revolutionieren wird.

Vor allem Organisationen mit einem hohen Digitalisierungsgrad erwarten große Veränderungen durch die Digitalisierung (vgl. Sgier/Haberzeth/Schüepf 2018, S. 4). Als große Herausforderungen für die kommenden Jahre sehen die Anbieter einerseits die technische und praktische Umsetzung sowie die Qualität der digitalen Angebote, andererseits die Qualifikation des Personals in diesem Bereich. Zu den Konsequenzen der Digitalisierung für Lehrpersonen führt die Erhebung an, dass digitales Lernen hohe Anforderungen an die Kompetenzen der Lehrpersonen stellt und das Profil der Lehrpersonen zu „Lernbegleitenden“ verändert (vgl. ebd., S. 24).

Conclusio und Empfehlungen

Basierend auf den Ergebnissen zeigte sich im Rahmen der Studie (siehe Ziegler/Müller-Riedlhuber 2018), dass gering Qualifizierte, die in Beschäftigung sind, besser in Angebote integriert werden können und durch arbeitsplatznahes Lernen digitale (Grund-)Kompetenzen nicht nur erlernen, sondern auch in ihrem beruflichen Alltag verwenden, wodurch sich das Erlernte verfestigen kann. Bei gering qualifizierten Arbeitsuchenden kann sich allerdings die Schwierigkeit ergeben, dass nach Teilnahme an einer entsprechenden Weiterqualifizierung die erlernten Kompetenzen – bei Nicht-Anwendung aufgrund fehlender Beschäftigung – wieder verlernt werden.

Abgeleitet aus den analysierten Good Practice-Beispielen für gering qualifizierte Beschäftigte lassen sich unter anderem die folgenden erfolgversprechenden Ansätze identifizieren:

- Schulung von Grundkompetenzen am Arbeitsplatz: Sowohl in Deutschland als auch in der Schweiz wird seit einigen Jahren direkt am Arbeitsplatz die Vermittlung von Grundkompetenzen umgesetzt. Dabei zeigte sich zu Beginn, dass vor allem geringe sprachliche Kompetenzen ein Ansatzpunkt waren, um die Unternehmen von der Sinnhaftigkeit dieser Schulungen zu überzeugen; mittlerweile werden vor allem digitale Grundkompetenzen geschult – was sich aus den Veränderungen der Arbeitsplätze (auch für gering Qualifizierte) aufgrund der Digitalisierung und der damit verbundenen

Automatisierung ergibt. Auch in Estland wurde damit begonnen, digitale Grundkompetenzen direkt am Arbeitsplatz zu schulen. Dabei ist der Arbeitsplatz ein guter Ansatzpunkt, um die sonst schwer erreichbare Zielgruppe der gering Qualifizierten zu erreichen.

- Dabei ist die Unterstützung der Unternehmen zentral und in einigen Good Practice-Beispielen war daher auch die Ansprache bzw. Bewusstseinsbildung in den Führungsebenen der Betriebe Teil des Projekts. Insbesondere bei kleinen Unternehmen ist diese Überzeugungsarbeit sehr wichtig, da hier Weiterbildung generell seltener angeboten wird und auch gering Qualifizierte oft nicht als primäre Zielgruppe erkannt werden. Daher sind auch öffentliche Förderungen für KMU weiterhin notwendig, damit diese ihre Belegschaft auf die Anforderungen der Zukunft vorbereiten können.
- Modulare IKT-Schulungen, die in kleinen Einheiten besucht werden und Schritt für Schritt zu einer Höherqualifizierung führen können, sollten Teil des Weiterbildungsangebots sein; so könnten auch neue Fachkräfte aus der Gruppe der gering Qualifizierten gewonnen werden.
- Bei den Kursen sollte auf bereits vorhandene Kenntnisse und Kompetenzen Rücksicht genommen werden, um individuell auf die Anforderungen des Arbeitsplatzes sowie auf das Nutzungsverhalten der TeilnehmerInnen, z.B. von Smartphones, eingehen zu können.

Für gering qualifizierte Arbeitsuchende stehen in den untersuchten Ländern generell weniger umfangreiche Programme zur Verfügung als für Beschäftigte. Die folgenden erfolgversprechenden Ansätze könnten auch für eine mögliche Weiterentwicklung in Österreich von Interesse sein:

- Niederschwellige Angebote für alle, die z.B. im Rahmen von IKT-Kurztrainings oder e-Bürgerservice-Angeboten einer breiten Bevölkerung zur Verfügung gestellt werden. Diese Kurse können einen ersten Schritt zur Aneignung digitaler Kompetenzen darstellen, indem in kurzen Einheiten grundlegende Kompetenzen vermittelt werden.
- Eine verstärkte betriebliche Weiterbildung von Arbeitslosen, wobei Arbeitsuchende vor Ort in den Betrieben an Weiterbildung teilnehmen

und dabei neue Kontakte und Berufserfahrung sammeln können, was beim Wiedereinstieg in den Arbeitsmarkt helfen kann. Aber auch ein möglichst arbeitsmarktnaher zweiter Arbeitsmarkt ist wesentlich, wobei anhand einer beruflichen Tätigkeit digitale Grundkompetenzen vermittelt und weiterentwickelt werden können.

- Hinsichtlich der Ansprache und der Motivation gering qualifizierter Arbeitsuchender könnte im Bereich der Qualifizierungs- und Weiterbildungsberatung bei den Arbeitsmarktservices ein spezifisches Angebot für die Zielgruppe entwickelt werden. Die Bundesagentur für Arbeit hat mit der Entwicklung eines Selbstauskunftsverfahrens zu digitalen Kompetenzen einen ersten Schritt gesetzt, die IT-Affinität ihrer KundInnen zu ermitteln, um passende Qualifizierungen und Weiterbildungen in diesem Bereich anbieten zu können.
- Wichtig ist bei all diesen Angeboten, dass digitale Grundkompetenzen vermittelt werden, die auch im Alltagsleben relevant sind (z.B. Smartphone für die Entwicklung von Problemlösekompetenz einsetzen) und im Rahmen von Freizeit, Hobbies oder Arbeitsuche weiterhin angewandt und somit nicht vergessen werden.

Um grundlegende Problemlösungskompetenzen in Bezug auf die sich rasant erneuernden digitalen Technologien frühzeitig zu entwickeln und lebenslang aktuell zu halten, ist neben der regelmäßigen Analyse der alltags- und arbeitsmarktbezogenen Anforderungen im Bereich digitaler Kompetenzen vor allem die Entwicklung eines – didaktisch wie inhaltlich – breit gefächerten und auf die verschiedensten Zielgruppen zugeschnittenen Lernangebots für alle Lebens- und Bildungsabschnitte erforderlich.

In diesem Kontext können folgende Maßnahmen für Österreich empfohlen werden:

- Entwicklung eines umfassenden digitalen Bildungsplans, der alle Bildungsbereiche und Lebensabschnitte umfasst und eine ineinandergreifende digitale Aus- und Weiterbildung der Bevölkerung gewährleistet (wobei auf eine entsprechende Ausstattung aller Bildungseinrichtungen Bedacht zu nehmen wäre).

- Detaillierte Analysen der berufsbezogen erforderlichen IKT-Kompetenzen und der vorhandenen Qualifikationslücken bei Beschäftigten wie Arbeitssuchenden sowie Entwicklung diesbezüglicher Qualifizierungskonzepte (mit der Ergänzung der im Beruf gefragten digitalen Kompetenzen in den Ausbildungsordnungen wurde bereits begonnen).
- Bereitstellung einer digitalen Qualifizierungsberatung: diese könnte insbesondere für gering Qualifizierte und Arbeitssuchende z.B. durch das AMS erfolgen; aber auch für KMU sollte eine Qualifizierungsberatung angeboten und sollten zudem spezielle Angebote entwickelt werden, die sie bei der Schulung digitaler Kompetenzen ihrer MitarbeiterInnen – vor allem auch der gering qualifizierten – unterstützen.
- Förderung von Weiterbildungsangeboten im Bereich digitaler Kompetenzen, vor allem jener, die auf digitale Grundbildung, die Verbesserung individueller digitaler Problemlösungskompetenzen und eine bedarfs- bzw. arbeitsplatzbezogene Kompetenzvermittlung fokussieren.
- Entwicklung innovativer zielgruppenspezifischer Angebote im Bereich digitaler Grundbildung für verschiedene Zielgruppen, wie SchulabbrecherInnen und Jugendliche bzw. Erwachsene mit geringem Qualifikationsniveau, Menschen mit geringen Deutschkenntnissen, Frauen, BerufswiedereinsteigerInnen sowie Ältere.
- Entwicklung und Bereitstellung spezieller Qualifizierungsangebote für betriebliche AusbilderInnen und Personalverantwortliche, die eine wichtige Rolle in der Begleitung von MitarbeiterInnen bei der Vermittlung von arbeitsplatzbezogenen digitalen Kompetenzen spielen.
- (Weiter-)Entwicklung und Bereitstellung von digitalen Qualifizierungskonzepten und -angeboten für ErwachsenenbildnerInnen (Definition standardisierter Aus- und Weiterbildungsinhalte zur IKT-Kompetenz im Kontext der Professionalisierung dieser Zielgruppe).
- Förderung von Forschungsaktivitäten zum Stand und zur Verbesserung der Medienkompetenz sowie zum Nutzungsverhalten von digitalen Medien durch gering Qualifizierte; Forschung zum Einsatz von digitalen Medien in der Berufs- und Erwachsenenbildung sowie zum Wissensstand von ErwachsenenbildnerInnen und betrieblichen AusbilderInnen in diesem Bereich.

Literatur

- Bundesagentur für Arbeit Statistik/Arbeitsmarktberichterstattung (Hrsg.) (2019):** Grundlagen: Definitionen – Glossar der Statistik der BA. Nürnberg, März 2019. Online im Internet: <https://statistik.arbeitsagentur.de/Statischer-Content/Grundlagen/Definitionen/Glossare/Generische-Publikationen/Gesamtglossar.pdf> [Stand: 2019-09-15].
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2019):** AlphaDekade 2016-2026. Monitoring-Bericht. (Zwischen-)Ergebnisse der vom BMBF im Rahmen der AlphaDekade geförderten Projekte für die Jahre 2016 und 2017. Online im Internet: <https://www.alphadekade.de/files/Monitoringbericht%20Projektergebnisse%202016-2017.pdf> [Stand: 2019-09-15].
- BFI Tirol/BFI OÖ (2018):** Methodensammlung. Digitales Lernen in der Basisbildung. Schwerpunkt: Adäquater Umgang mit Geld und Finanzthemen. Online im Internet: https://www.bfi.tirol/fileadmin/PDF/Projekte/BFI_Tirol_BFI_OOE_Methodensammlung_Digitales_Lernen_in_BABI.pdf [Stand: 2019-09-15].
- Cedefop (2017):** Investing in skills pays off: the economic and social cost of low-skilled adults in the EU. In: Cedefop research paper No 60. Online im Internet: <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/5560> [Stand: 2019-09-15].
- Cedefop (2018):** Insights into skill shortages and skill mismatch. Learning from Cedefop's European skills and jobs survey. Online im Internet: http://www.cedefop.europa.eu/files/3075_en.pdf [Stand: 2019-09-15].
- Dornmayr, Helmut/Lachmayr, Norbert/Rothmüller Barbara (2008):** Integration von formal Geringqualifizierten in den Arbeitsmarkt (= AMS-report 64). Online im Internet: http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/AMS_report64.pdf [Stand: 2019-09-15].

- Ferrari, Anusca (2012):** Digital Competence in Practice: An Analysis of Frameworks. JRC Technical Reports. Online im Internet: http://jiscdesignstudio.pbworks.com/w/file/fetch/55823162/FinalCSReport_PDFPARAWEB.pdf [Stand: 2019-09-15].
- Klinck, Dorothea/Klemmert, Hella (2018):** Entwicklung eines Selbstauskunftverfahrens zu Digitalen Kompetenzen. Bundesagentur für Arbeit. 51. DGPs-Kongress. Powerpoint Präsentation.
- OECD (2016):** Skills for a Digital World. 2016 Ministerial Meeting on the Digital Economy. Background Report. OECD Digital Economy Papers No. 250. Online im Internet: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/5jlwz83z3wnw-aroen.pdf?expires=1554712347&id=id&accname=guest&checksum=0C51A9E9DA293AD7DB43B6DE6C225758> [Stand: 2019-09-15].
- Schöpf, Nicolas (2015):** Die Situation in Deutschland: Die Anerkennung der Ergebnisse informellen und nonformalen Lernens bei formal Geringqualifizierten: Status quo und Perspektiven. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Kompetenzen anerkennen. Was Deutschland von anderen Staaten lernen kann. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, S. 49-145.
- Sgier, Irena/Haberzeth, Erik/Schüepp, Philipp (2018):** Digitalisierung in der Weiterbildung. Weiterbildungsstudie 2017/18. Online im Internet: <https://alice.ch/de/themen/forschung/weiterbildungsstudie> [Stand: 2019-09-15].
- SOLAS/ETBI (2016):** Further Education and Training Professional Development Strategy 2017–2019. Online im Internet: <http://www.solas.ie/SolasPdfLibrary/SolasFETPDS.pdf> [Stand: 2019-09-15].
- Verein Projekt Integrationshaus (Hrsg.) (2018):** Digitale Kompetenzen in der Basisbildung mit Migrant*innen authentisch erarbeiten. Ein methodisch-didaktischer Ansatz für die lernfeldübergreifende Vermittlung digitaler Kompetenzen „von Anfang an“. Online im Internet: https://www.netzwerk-mika.at/application/files/4515/2629/0116/Digital_Literacy_in_der_Basisbildung.pdf [Stand: 2019-09-15].
- Ziegler, Petra/Müller-Riedlhuber, Heidemarie (2018):** Digitale Kompetenzen in der arbeitsmarktorientierten Qualifizierung. Europäische Good-Practices für gering Qualifizierte im Vergleich und Schlussfolgerungen für Österreich. Online im Internet: http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/2018_WIAB_Digitale%20Kompetenzen_ams-studie.pdf [Stand: 2019-09-15].

Weiterführende Links

ABAG-Köln – Arbeitsplatzbezogene Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener:
<https://www.alphabund.de/1415.php>

DigiABC – digioskused tööstusese!: <http://digiabc.ee>

eVideo: <https://www.lernen-mit-evideo.de/ueber-evideo>

Medienkompetenz für Ausbilderinnen und Ausbilder (BIBB): <https://www.bibb.de/de/87594.php>

Skills to Advance: employee development: <http://www.solas.ie/SkillsToAdvance/Pages/default.aspx>

SVEB-Weiterbildungsmodul im Bereich digitale Kompetenzen:
<https://www.aeb.ch/31-ausbilden/inhalt/270-sveb-weiterbildungsmodul-im-bereich-digitale-kompetenzen.html>

Vaata Maaailma koolitusprojekt (Look@World Foundation): <http://www.vaatamaailma.ee/projects>

wb-web Portal (Materialsammlung des DIE): <https://wb-web.de>



Foto: Foto Prudlo

Mag.ª Dr.ª Petra Ziegler

ziegler@wiab.at

Petra Ziegler ist Gründerin und Senior Researcher des Wiener Instituts für Arbeitsmarkt- und Bildungsforschung (WIAB). Sie promovierte in Zeitgeschichte an der Universität Wien und absolvierte einen postgradualen Lehrgang für angewandte Sozialwissenschaften. Seit 2003 arbeitet sie als Forscherin und Projektmanagerin in den Bereichen Arbeitsmarkt-, Bildungs- und Genderforschung und ist in Forschungs- und Beratungsprojekten auf nationaler und europäischer Ebene tätig, z.B. für die Europäische Kommission, das AMS Österreich oder die Universität Wien. Ihre Forschungsschwerpunkte sind: Arbeitsmarktmaßnahmen im europäischen Vergleich, z.B. zu digitalen Kompetenzen oder Fachkräftebedarf; Validierung non-formal und informell erworbener Kompetenzen; Vermittlung von Grundkompetenzen in der beruflichen Aus- und Weiterbildung; Erstellung von Berufsinformation; begleitende Evaluation und Qualitätssicherung von europäischen Projekten.



Foto: K.K.

Mag.ª Heidemarie Müller-Riedlhuber, MAS

mueller-riedlhuber@wiab.at

Heidemarie Müller-Riedlhuber ist Gründerin und Senior Consultant des Wiener Instituts für Arbeitsmarkt und Bildungsforschung (WIAB). Sie studierte Slawistik, Soziologie, Politikwissenschaften und Publizistik an der Universität Wien, absolvierte dort einen postgradualen Lehrgang zu Filmwissenschaften und ein postgraduales Masterstudium für Electronic Publishing an der Donau-Universität Krems. Seit 2003 ist sie als Projektmanagerin, Forscherin und Consultant in den Bereichen Arbeitsmarkt, Bildung und Taxonomien auf nationaler und internationaler Ebene tätig, z.B. für die Europäische Kommission, die IAEA, Climate-KIC oder das AMS Österreich. Ihre Forschungsschwerpunkte sind: Arbeitsmarktpolitische Maßnahmen im europäischen Vergleich, z.B. zum Fachkräftebedarf oder zur Arbeitsmarktintegration gering qualifizierter Personen; Kompetenzfeststellung und -anerkennung; Validierung non-formal und informell erworbener Kompetenzen; Vermittlung von Grundkompetenzen in der beruflichen Aus- und Weiterbildung; Erhebung und Schulung digitaler Kompetenzen; Lifelong Learning; Kompetenz- und Berufsprofilbeschreibungen sowie -taxonomien.



Foto: abif

René Sturm

rene.sturm@ams.at
<http://www.ams-forschungsnetzwerk.at>

René Sturm ist Projektleiter in der Abteilung Arbeitsmarktforschung und Berufsinformation (ABI) des AMS Österreich. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen in der Entwicklung von berufskundlichen Unterlagen bzw. Service-Materialien für verschiedene Zielgruppen, in der Projektentwicklung und -leitung von Erhebungen zu Themen der Arbeitsmarkt-, Berufs- und Qualifikationsforschung. Zudem ist er Betreuer und Mitherausgeber der AMS-Publikationsreihen „AMS info“ und „AMS report“. Er organisiert AMS-Fachtagungen, entwickelt, betreut und vertreibt die Info- und Serviceplattform www.ams-forschungsnetzwerk.at.

(Basic) Digital Competences for Low-skilled Adults

An analysis of international good practice models
and the need for action in Austria

Abstract

The risk factors for low digital competences include a low level of education. In fact, it seems that labour market-oriented qualification measures in the area of (basic) digital competences still rarely focus on the target group of low-skilled adults. Taking a broader view, this article inspects current approaches and projects for imparting digital competences to low-skilled adults in Germany, Estonia, Ireland and Switzerland. What becomes apparent above all is the importance of activities with everyday relevance and the use of authentic digital environments as well as the incorporation of previously existing knowledge in order to increase the self-effectiveness of learners. This also means that adult education instructors themselves are becoming a target group for such offerings so that their digital competences are good enough that they are able to impart them to low-skilled adults. The investigations in these countries and the good practice examples analyzed in the article provide the basis for conclusions and recommendations for Austria. These include the development of a comprehensive digital educational plan and the demand for detailed analyses of mandatory job-related ICT competences and the actual skills gaps of the employed as well as job seekers. (Ed.)

Zur Steuerungslogik arbeitsmarkt-orientierter Erwachsenenbildung

Auswirkungen auf die Professionalisierung und Beschäftigungsbedingungen des pädagogischen Personals

Ingeborg Schübler

Schübler, Ingeborg (2019): Zur Steuerungslogik arbeitsmarktorientierter Erwachsenenbildung. Auswirkungen auf die Professionalisierung und Beschäftigungsbedingungen des pädagogischen Personals.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 38, 2019. Wien.

Online im Internet: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/19-38/meb19-38.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Schlagworte: Berufliche Weiterbildung, Arbeitsmarktdienstleistungen, Weiterbildungsträger, Professionalisierung, pädagogisches Personal, Beschäftigungsbedingungen, Steuerungslogik, Planungsunsicherheit, Marktlogik, Ausschreibungsgeschäft



Kurzzusammenfassung

Der vorliegende Beitrag untersucht die Situation von Einrichtungen der beruflichen Weiterbildung in Deutschland, die stark vom Geschäft der Arbeitsmarktdienstleistungen abhängig sind. Er beschreibt anhand des „Gutschein- und Ausschreibungsgeschäfts“ die Steuerungslogik arbeitsmarktorientierter Erwachsenenbildung und untersucht, wie Einrichtungen und die pädagogisch Beschäftigten mit diesen Herausforderungen umgehen und welche Innovations- und Professionalisierungsstrategien sie dazu entwickelt haben. Denn bei jeder Ausschreibung gilt es von neuem abzuwägen: Wie weit kann ich als Anbieter mit dem Preis nach unten gehen? Wie kann ich gute MitarbeiterInnen halten? Wie können wir Einrichtung und Personal so weiterentwickeln, um einerseits auf dem Markt zu bestehen und andererseits die pädagogische Arbeit professionell und innovativ zu gestalten? Um ihre Analyse zu illustrieren, gewährt die Autorin einen Einblick in die Sicht betroffener Einrichtungen der beruflichen Weiterbildung. Ihre Schlussfolgerungen sind ernüchternd: Preisdruck führt zu Innovationsblockade und Planungsunsicherheit, Marktlogik befördert Deprofessionalisierung und Isomorphismus. Den Abschluss bildet ein kritischer Ausblick, wie sich die Rahmenbedingungen wandeln müssten, um die Beschäftigungs- und Professionalisierungsbedingungen der Weiterbildungsträger in diesem Feld zu verbessern. (Red.)

Zur Steuerungslogik arbeitsmarkt-orientierter Erwachsenenbildung

Auswirkungen auf die Professionalisierung und Beschäftigungsbedingungen des pädagogischen Personals

Ingeborg Schübler

„Ich war aber immer in dem Spannungsfeld, ich habe eigentlich gar keine Zeit, die Leute sind vier Wochen da und ich sollte die Leute eigentlich auf Biegen und Brechen irgendwie in Arbeit vermitteln. Und, ja, sich irgendwie großartig pädagogisch um die zu kümmern, das gab das Projekt an sich gar nicht her. Was noch dazu kommt, bei unserer täglichen Arbeit, ich denke, das können alle bestätigen, ist die Dokumentation, die sehr, sehr viel Zeit auffrisst und dann bleibt eben für die pädagogische Arbeit die bei vielen Leuten wirklich dringend erforderlich wäre, die bleibt einfach nicht“.

Auszug aus einer Fallstudie (Fall B-Fokusgruppe)
im Rahmen der KOPROF-Studie

Einleitung

Viele Einrichtungen der beruflichen Weiterbildung in Deutschland sichern ihre Existenz über Arbeitsmarktdienstleistungen für die Bundesanstalt für Arbeit (BA). Das hohe Engagement der Weiterbildung im Bereich der Arbeitsmarktdienstleistungen belegt auch die wbmonitor Umfrage¹ für das Jahr 2015 (siehe BIBB/DIE 2015). Dabei zeigte sich, dass bei drei Viertel (75,4%) der Einrichtungen sich Personen weitergebildet haben, deren Teilnahme öffentlich gefördert wurde (vgl. Ambos/Koscheck/Martin 2015, S. 9).

33,2% der Anbieter haben „Vermittlung in Arbeit“ in ihrem Aufgabenspektrum und von 64,4% der Angestellten in der Weiterbildung werden als Hauptfinanzierungsquelle Arbeitsagenturen/Jobcenter angegeben (vgl. ebd., S. 8). Immer wieder ist in diesem öffentlich geförderten Weiterbildungsbereich von prekären Beschäftigungsbedingungen die Rede.

Der folgende Beitrag möchte darlegen, worin die Schwierigkeiten in diesem Beschäftigungsfeld für Weiterbildungseinrichtungen liegen und welche Auswirkungen dies auf die Beschäftigungssituation

¹ Die wbmonitor Umfrage wird vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) und dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V. (DIE) jährlich durchgeführt und ist die größte Umfrage unter Weiterbildungsanbietern in Deutschland. Ihr selbsternanntes Ziel ist es, die Bildungsberichterstattung im Bereich der Weiterbildung um eine trägerübergreifende Perspektive der Einrichtungen zu ergänzen; Anm.d.Red.

wie auch die professionelle Arbeit der pädagogisch Tätigen hat. Dazu sollen als erstes die Rechts- und Organisationsformen beschrieben werden, unter denen die Einrichtungen Arbeitsmarktdienstleistungen erbringen und im Gegenzug staatliche Finanzmittel erhalten. Hierbei werden vor allem die beiden größten Transformationsmodi, das „Gutscheinsystem“ und das „Ausschreibungsgeschäft“ kurz skizziert. In einem zweiten Schritt wird die Steuerungslogik dieses „Quasi-Arbeitsmarkts“ in der beruflichen Weiterbildung im Bereich der Arbeitsförderung beschrieben und werden die Auswirkungen u.a. an empirischem Material² illustriert. In einem letzten Schritt fragt dieser Beitrag, wie sich die öffentlich geförderte berufliche Weiterbildung, insbesondere im Bereich der Arbeitsmarktdienstleistungen, im Kontext von Ausschreibungen reformieren müsste, um die wirtschaftlichen und strukturellen Bedingungen der Weiterbildungseinrichtungen und damit auch die Beschäftigungs- und Professionalisierungsbedingungen der Beschäftigten zu verbessern.

Das System der öffentlich geförderten beruflichen Weiterbildung im Bereich der Arbeitsmarktdienstleistungen

In Deutschland hat sich die öffentlich geförderte berufliche Weiterbildung im Zuge der Hartz-Gesetze (Gesetze für moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt) seit 2003 maßgeblich gewandelt. Bis 1998 galt das Arbeitsförderungsgesetz (AFG), das 30 Jahre lang die institutionell-rechtliche Grundlage der Arbeitsmarktpolitik war und schließlich vom Sozialgesetzbuch (SGB III) abgelöst wurde. Grund war die Kritik an den hohen Ausgaben der Weiterbildungsförderung nach der Wende in den 1990er Jahren, als versucht wurde, durch die massive Erhöhung der TeilnehmerInnenzahlen an beruflichen Qualifizierungsmaßnahmen den zusammenbrechenden

Arbeitsmarkt in Ostdeutschland kurzfristig zu entlasten, ohne aber die Maßnahmen selbst auf Effizienz und Qualität zu prüfen (vgl. Dobischat 2004, S. 200). Die im SGB III beschriebenen Leistungen und Maßnahmen zur Arbeitsförderung sollten eine verbesserte Integration der zu fördernden Personen in den allgemeinen Arbeitsmarkt bewirken, was mit einer breiten Qualitätssteigerung bei Weiterbildungsmaßnahmen und deren Rahmenbedingungen erreicht werden sollte. Außerdem sollte die frühere, de facto am Angebot der Bildungsträger ausgerichtete Steuerung der Maßnahmen durch eine am Bedarf des Arbeitsmarktes ausgerichtete Steuerung ersetzt werden.

Folgende Transformationsmodi der öffentlichen Weiterbildungsförderung lassen sich in Deutschland aktuell unterscheiden (vgl. Knuth 2018, S. 349f.):

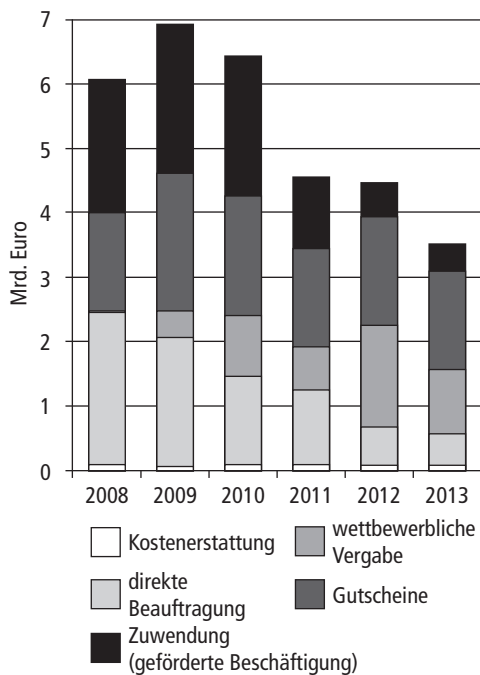
- **Kostenerstattung:** Hierbei übernimmt der Träger die Aufgabe, bestimmte Leistungen für besondere Gruppen, z.B. Jugendliche mit Behinderung in Internatsform, zu erbringen.
- **Zuwendung:** Hierbei erhält ein Weiterbildungsträger auf Antrag einen zweckgebundenen Zuschuss, der bis zu 100% der Kosten erreichen kann. Es geht hier um einen öffentlich-rechtlichen Auftrag, z.B. verschiedene Maßnahmen zur Förderung der Berufsausbildung, die nicht erfolgsgebunden sein müssen.
- **Freihändige Vergabe:** Es handelt sich um ein privatrechtliches Auftragsverhältnis mit definierten Leistungen oder Ergebnissen, also eine direkte Beauftragung, die ohne öffentliche Ausschreibung und ein wettbewerbliches Verfahren erfolgt.
- **Wettbewerbliche Vergabe („Ausschreibungsgeschäft“):** Hier wird nach öffentlicher Ausschreibung und wettbewerblicher Auswahl ein Weiterbildungsträger mit einer Maßnahme beauftragt.

2 Das empirische Material entstammt einer BMBF-Studie zu „Konturen der Professionalisierung in der beruflichen Weiterbildung“ (KOPROF). Ziel der Studie (2016-2018) war es, Strukturen, Voraussetzungen und Bedingungen der Professionalisierung und Professionalitätsentwicklung in der beruflichen Weiterbildung anhand von Fallstudien zu analysieren und zu beschreiben sowie Perspektiven für die Professionalisierung der MitarbeiterInnen in der beruflichen Weiterbildung aufzuzeigen. Dazu wurden acht Fallstudien in Organisationen der beruflichen Weiterbildung durchgeführt. Das forschungsmethodische Design setzte sich aus fünf Forschungsinstrumenten zusammen. 1. Auftaktgespräch, 2. Dokumentenanalyse, 3. leitfadengestützte Interviews (insg. 77), 4. Kurzfragebogen zur näheren Beschreibung der Tätigkeiten, 5. Diskussion von Thesen in Fokusgruppen (insb. 11) in den Einrichtungen. Hinzu kamen drei Gruppendiskussionen mit WissenschaftlerInnen und PraktikerInnen sowie abschließend noch eine Onlinebefragung zu den aus dem Interviewmaterial generierten Tätigkeitsfeldern (n=58). Nähere Informationen finden sich auf den Projekthomepages der beiden Forschungseinrichtungen: <http://koprof.ph-ludwigsburg.de> und <https://www.paedagogik.uni-wuerzburg.de/erwachsenenbildung/forschung/koprof/startseite>. Der Beitrag greift auf das Datenmaterial einer Einrichtung zurück, die stark im Feld der AMDL tätig ist.

- Nachfrageorientierte Förderung („Gutschein-system“): individuelle Kostenübernahme oder Zuschuss zu einer Weiterbildungsmaßnahme.

Ab 2002 stieg im Zuge der Neuausrichtung der Arbeitsförderung die Anzahl der „vermarktlichen“ Instrumente (siehe Abb. 1) – das Gutschein-system und das Ausschreibungsgeschäft – deutlich an, weshalb diese hier näher vorgestellt werden sollen.

Abb. 1: Struktur der Ausgaben für Arbeitsmarktdienstleistungen nach Transaktionsmodus, 2008-2013



Quelle: Bundesanstalt für Arbeit zit. n. Knuth 2018, S. 253

Das Gutscheinsystem

Bildungsgutscheine finden sich in vielen europäischen Ländern. Sie werden in der Regel vom Arbeitsamt ausgegeben und ermöglichen dem/der EmpfängerIn, sich eine Weiterbildung innerhalb eines begrenzten Zeitraums bei einem selbst gewählten (und i.d.R. akkreditierten oder qualitätstestierten) Anbieter zu suchen und (teil-)finanzieren zu lassen. Der Bildungsgutschein enthält die maximale Weiterbildungsdauer, Bildungsziel und -schwerpunkte sowie den Förderhöchstbetrag.

In Deutschland zeigt sich beim Gutscheinsystem eine starke Segmentierung der öffentlichen Weiterbildungsfinanzierung, die in unterschiedliche Zuständigkeiten und Regulierungen auf Europa-, Bundes- und Länderebene fällt. Auch die Umsetzungsarten von Gutscheinmodellen variieren. So ist bei manchen Modellen eine Beratung verpflichtend, bei anderen wieder nicht. Wiederum werden die Mittel bei einigen Modellen vor der Weiterbildungsteilnahme zur Verfügung gestellt, bei anderen Modellen erst danach rückerstattet (vgl. Käßlinger 2013, S. 7). Die Festsetzung der Preise erfolgt dabei im Zuge der Maßnahme-Zulassung durch eine „fachkundige Stelle“ und führt häufig zu einer Preisdeckelung, unter der die Einrichtungen agieren müssen.

Problematisch ist, dass die Ausgabe des Bildungsgutscheins an Arbeitsuchende an Voraussetzungen geknüpft ist. Seit 2009 nutzen die Arbeitsagenturen und Jobcenter zur Einschätzung

Das Gutscheinsystem in Deutschland

Neben den Bildungsgutscheinen für Arbeitslose/von Arbeitslosigkeit Bedrohte gibt es noch Bildungsgutscheine für Beschäftigte (WeGebAU) und Aktivierungs- und Vermittlungsgutscheine (AVGS), die staatlich finanziert über die Agentur für Arbeit oder dem Jobcenter ausgegeben werden. Die Förderung erfolgt hier in Form der Erstattung der Weiterbildungskosten oder als Zuschuss zum Arbeitsentgelt für Geringqualifizierte. Zusätzlich gibt es noch die Prämiegutscheine, die vom Bundesministerium für Bildung und Forschung und dem Europäischen Sozialfonds (ESF) finanziert werden und bei denen die Weiterbildungsteilnahme von Erwerbstätigen mit niedrigem Einkommen unterstützt wird (der Gutschein deckt die Hälfte der Veranstaltungskosten). Auf Länderebene gibt es eine Reihe von weiteren Gutscheinsystemen, mit ganz unterschiedlichen Bezeichnungen, z.B. Bildungs- oder Weiterbildungsschecks (wie in NRW, Brandenburg, Sachsen, Thüringen, Bremen), Qualifizierungs- oder kurz Quali-Schecks (wie in Hessen und Rheinland-Pfalz), Weiterbildungsbonus (Schleswig-Holstein) u.a. Die Finanzierung – die meist zwischen 50-100% der Weiterbildungskosten umfasst oder auch eine bestimmte Förderhöhe vorgibt – erfolgt durch das Land und wird meist kofinanziert mit ESF-Mitteln. Bildungsgutscheine sind ein Instrument der aktiven Arbeitsmarktpolitik und werden staatlich gefördert, während die Weiterbildungsgutscheine insb. auf Länderebene der Erhöhung beruflicher Weiterbildungsbeteiligung dienen.

der Eingliederungswahrscheinlichkeit ein individuelles stärken- und potenzialorientiertes Profiling. Im Kern geht es hierbei um die Einschätzung, ob sich die Förderung im Einzelfall sozial und arbeitsmarktpolitisch „lohnt“, um Arbeitslosigkeit und den dadurch bedingten Entgeltersatzleistungsbezug gegebenenfalls durch berufliche Qualifizierung in absehbarer Zeit zu beenden. Basierend auf dem Profiling werden die arbeitslosen „KundInnen“ in Gruppen klassifiziert, wobei neben drei Gruppen von Arbeitslosen mit integrationsnahen Profillagen (Markt-, Aktivierungs- und Förderprofile) drei Gruppen von Arbeitslosen mit komplexen Profillagen (Entwicklungs-, Stabilisierungs- und Unterstützungsprofile) unterschieden werden.

Eine Förderung der beruflichen Weiterbildung ist in erster Linie für die Arbeitslosen mit einem Förderprofil vorgesehen, wohingegen bei den anderen Gruppen keine bzw. vorrangig andere vermittlungsunterstützende Maßnahmen eingesetzt werden sollen, um die vermeintliche „Rentabilität“ der Arbeitsförderung sicherzustellen. Zwar wurden die Wirkungen dieses Sechs-Gruppen-Schemas auf die Teilhabestrukturen in der SGB-III-geförderten beruflichen Weiterbildung noch nicht evaluiert, gleichwohl ist aus vorherigen ähnlichen Klassifikationsansätzen der Bundesanstalt für Arbeit bekannt, dass vor allem geringqualifizierte Personen mit längerer Arbeitslosigkeit deutlich schlechtere Partizipationschancen haben (vgl. Rosendahl 2017, S. 301f.). Eine solche Selektion könnte also auch dazu führen, dass bestimmte Gruppen mit geringen Wiederbeschäftigungswahrscheinlichkeiten von der Teilnahme ausgeschlossen werden, obwohl die Verbesserung der Beschäftigungschancen möglicherweise gerade bei ihnen besonders prägnant ausfallen könnte. Durch diesen „Creaming-Effekt“ kommt es bereits bei einer Ausgabe von Bildungsgutscheinen zu einer Besten-Auswahl (vgl. Kruppe 2008, S. 13). Es zeigt sich aber auch, dass Gutscheine von ihren TrägerInnen nicht eingelöst werden, weil sie die passende Maßnahme für sich nicht finden oder sich auch unzureichend beraten fühlen. Kurzum stellt das Gutscheinsystem für die Einrichtungen eine schwer planbare Größe dar.

Das Ausschreibungsgeschäft

Während das Gutscheinprinzip eine aktive TeilnehmerInnengewinnung erforderlich macht, bedeutet

die Anwendung des Vergaberechts für Arbeitsmarktdienstleistungen einen Wettbewerb um Aufträge. An die Stelle der freihändigen Vergabe von arbeitsmarktbezogenen Maßnahmen wie ehemals im Arbeitsförderungsgesetz üblich, treten nun standardisierte öffentliche Ausschreibungen als nahezu einzige Vergabeform, da sie Transparenz, Rechts- und Administrationssicherheit versprechen sollen. Die Arbeitsmarktdienstleistungen werden durch Vergabeverfahren der fünf Regionalen Einkaufszentren (REZ) im Auftrag der Agenturen für Arbeit und Jobcenter im jeweiligen Zuständigkeitsbezirk auf Grundlage der Unterschwellenvergabeverordnung (UVgO) sowie des Gesetzes gegen Wettbewerbsbeschränkungen (GWB) realisiert. Der Bedarfsträger (Arbeitsagentur, Jobcenter) gibt die Parameter der Maßnahme-Durchführung vor (Definition der Zielgruppe; voraussichtliche TeilnehmerInnenzahl; Zeitraum). Die Erstellung und Veröffentlichung der Vergabebekanntmachung erfolgt dann durch das REZ ausschließlich elektronisch über eine entsprechende Internet-Plattform („e-Vergabe“). Beteiligen können sich nur Anbieter, die über eine Trägerzulassung nach § 178 SGB III in Verbindung mit der Akkreditierungs- und Zulassungsverordnung Arbeitsförderung (AZAV) verfügen. Anschließend ermittelt das REZ aufgrund einer komplexen Bewertungsmatrix das

Zur aktuellen Vergabepaxis

Bei der Bewertung, welches Angebot den Zuschlag erhält, gibt es eine Reihe von Qualitätskriterien, die bepunktet werden. Daneben gibt es noch Ausschlusskriterien und Wertungsbereiche. Eine Aktualisierung der Wertungsbereiche hat nun zur Bevorzugung neuer Anbieter auf dem Markt geführt, die von Beginn an mit positiven Wertungspunkten bedacht werden, um ihnen so eine Chance auf dem Markt zu bieten. Große Anbieter, die vor allem auch viele Einrichtungen in den neuen Bundesländern haben, deren Eingliederungsquoten weniger gut sind, bekommen dadurch geringere Wertungspunkte. Die Wertungsbereiche und der Versuch ihrer Anpassung zeigen allerdings, dass diese aufgrund der Heterogenität des Marktes niemals gerecht sein können.

Ein Einrichtungsleiter im Rahmen der KOPROF-Studie (2016-2018) formuliert das im Interview entsprechend kritisch:

„Ja, da werden sie zum Beispiel gemessen, wie viel Menschen haben sie denn in Arbeit vermittelt? Und dann vergleichen die Maßnahmen miteinander. Wir

sind ein bundesweites Unternehmen. Also werden alle Maßnahmen bundesweit die ähnlich sind gewertet und in so eine Liste eingetragen, da kriegen sie einen Durchschnittswert errechnet. Sie wissen gar nicht, woher der kommt. Und wenn sie jetzt aber Anfänger sind und so was noch nie gemacht haben, dann kriegen sie einen Wert, der höher ist als der Wert aller Maßnahmen bundesweit, die derzeit durchgeführt worden sind. (...) Das heißt, selbst wenn wir die zwei (höchster Wert – Anm.) erreichen sollten, also wir sind besser wie der Durchschnitt aller Träger, wir sind aber nicht besser, wie ein Anfänger. Und das ist absurd“ (Fall B-I 6).

„wirtschaftlichste Angebot“ unter den eingereichten Konzepten.

Für die Einrichtungen ist die Konzepterstellung extrem aufwändig, so wundert es nicht, dass sich mittlerweile ein Submarkt entwickelt hat, in dem auf das Ausschreibungsgeschäft spezialisierte Unternehmen sogenannte „Masterkonzepte“ anbieten, die allerdings kaum auf die organisationalen und regionalen Besonderheiten abstellen (siehe Bundesarbeitsgemeinschaft der Berufsbildungswerke 2017). Dies zeigt aber auch, in welcher Not sich manche Einrichtungen befinden, wenn sie auf solche Masterkonzepte zurückgreifen bzw. welche ökonomisierten Strukturen sich bereits im Ausschreibungsgeschäft entwickelt haben.

Ohne an dieser Stelle ausführlich die Vergabepraxis beschreiben zu können, zeigt sich, dass diese stark von ökonomischen und bürokratischen Strukturen durchzogen ist und die Auswahl der Bildungsträger für Maßnahmen einem Bewertungsalgorithmus unterliegt, der aufgrund seiner Komplexität kaum mehr nachzuvollziehen ist.

Die Steuerungslogik im Bereich der Arbeitsmarktdienstleistungen

Die in Deutschland im Zuge der Hartz-Reformen veränderte Vergabe- und Förderungspraxis der öffentlichen Hand lässt sich auch als ein Beispiel des New Public Managements (NPM) beschreiben, in der sich eine Behörde (die Bundesanstalt für Arbeit) durch die Übernahme privatwirtschaftlicher Managementmethoden zur modernen Dienstleistungseinrichtung gewandelt hat.

Diese Entwicklungen korrespondieren mit einer EU Politik, die mit der Lissabon-Strategie und dem Nachfolgeprogramm Europa 2020 auch einen Wandel der Weiterbildung hin zu einer „*vocational and work-related adult education in order to improve the supply of labour for the competition state*“ (Rasmussen/Larson/Cort 2019, S. 9) bewirkte. Dieser „vocational turn“ lässt sich auch für Deutschland und viele andere vor allem westeuropäische Länder identifizieren, in denen sich der Staat und seine Leistungen von „welfare“ zu „workfare“ (vgl. ebd.) transformiert haben.

Im Zuge dieser Entwicklungen hat sich im Bereich der Arbeitsförderung in der beruflichen Weiterbildung ein „Quasi-Arbeitsmarkt“ gebildet, der einschneidende Veränderungen für die Einrichtungen und ihre Beschäftigten hatte. Dabei hat die Vermarktlichung die Denkweisen und Beziehungen zwischen allen beteiligten AkteurInnen verändert und unmittelbaren Einfluss auf die Produktionsbedingungen der Arbeitsmarktdienstleistungen. So geht es in dieser Steuerungslogik des Staates mehr um die Beschaffung von Legitimation in einem politisch-ideologischen Umfeld, in dem Märkte mehr Vertrauen genießen als öffentliche Verwaltungen. Gleichsam wird das Risiko von „Staatsversagen“ durch das Risiko von „Marktversagen“ ersetzt, für das kein Entscheidungsträger Verantwortung mehr tragen muss (siehe Knuth 2018). So ist es z.B. beim Gutscheinsystem so, dass die Verantwortung von Verwaltung und Politik auf den „Kunden“/die „Kundin“ übertragen wird, der/die allerdings aufgrund der Intransparenz des Weiterbildungsmarktes und der Natur von Bildung als Vertrauens- und Erfahrungsgut keine wirklich rationale Wahl treffen kann. Und auch das Vergabesystem folgt einer anonymen Scheinobjektivität eines staatlich inszenierten Marktes, in dem Vergabeentscheidungen von Bewertungsalgorithmen abhängen (vgl. Arbeitskreis Arbeitsmarktpolitik 2018, S. 102f.).

Diese vermarktlichte Logik führt zu einer Reihe von Friktionen für Weiterbildungseinrichtungen und ihre Beschäftigten, wie dies Ian Greer, Karen N. Bredahl, Matthias Knuth und Flemming Larsen (2017) in ihrer internationalen Untersuchung zeigen.

Aus unserer Fallanalyse im Rahmen der BMBF-Studie „Konturen der Professionalisierung in der beruflichen

Weiterbildung“ (KOPROF) ließen sich vor allem folgende Problembereiche identifizieren:

Preisdruck führt zu Innovationsblockade und Planungsunsicherheit

Die neuere Steuerungsphilosophie ist weniger auf eine langfristige Strukturpolitik als vielmehr auf eine kurzfristige Programm- oder Projektförderung ausgerichtet, die zu Diskontinuitäten und Unwägbarkeiten sowohl für die Nutzenden als auch für Bildungsanbieter führt (vgl. Haberzeth/Kulmus 2017, S. 331). Dies blockiert eher Innovationen bei den Weiterbildungsträgern, da diese kaum neue Maßnahmen erproben, denn dies wäre einerseits viel kostenaufwändiger, andererseits auch mit einem höheren Risiko der Nichtzulassung verknüpft. Für die Einrichtungen ist dies mit einer großen Planungsunsicherheit verbunden. So wissen sie bei den Gutscheinen nie, wie viele Berechtigte auf ihre Organisation zukommen. Die Einrichtungen behelfen sich hier mit einer Modularisierung von Maßnahmen und dem Zusammenlegen ähnlicher Module, vor allem aber mit einer flexibleren Personalpolitik. LeidträgerInnen dieser Planungsunsicherheit sind die pädagogisch Tätigen, weil es zu Überlastungen und auch unsicheren Beschäftigungsverhältnissen kommt. Nicht selten ist, dass pädagogische MitarbeiterInnen von einem Träger zum nächsten wandern:

„Das heißt, wir verlieren die Berufsvorbereitung, der Mitbewerber, der andere Träger, gewinnt die Berufsvorbereitung. Wir brauchen bestimmtes Personal nicht mehr, er braucht es, dann nehmen unsere Mitarbeiter die Köfferchen und wandern von links nach rechts. Und das ist die Folge des Ausschreibungsgeschäfts“ (Fall B-Fokusgruppe).

Die Folge davon ist eine mangelnde Kontinuität in der pädagogischen Arbeit, wodurch Teilnehmende es dann häufig mit wechselndem Personal zu tun haben. Für die Einrichtungen stellt es sich als große Herausforderung dar, zwischen ökonomischen Anforderungen, pädagogischer Qualität sowie sozialem Auftrag zu vermitteln:

*„Sie müssen ja auf die Wirtschaftlichkeit gucken, dass der Umsatz stimmt, dass die *[Falleinrichtung B]* am Leben bleibt. Und andererseits [...] hat*

man es ja hier einfach mit Menschen zu tun, mit ihren Anliegen. Wie kriegt man das in Balance?“ (Fall B-I 2)

Dabei wird das Gutscheinsystem weniger ruinös erlebt als das Maßnahmegeschäft, da der Aufwand durch die Konzepterstellung wie auch der Preisdruck größer sind und der Zuschlag häufig an das kostengünstigste Angebot geht. Für die Einrichtungen stellt sich dann die Aufgabe, trotz ungewissem Budget die Beschäftigten zu halten und ggf. für andere Tätigkeiten zu qualifizieren sowie ihnen auch bei Kostendruck noch ein angemessenes Gehalt zu zahlen:

„Der ökonomische Druck ist vor allem durch die öffentlichen Ausschreibungen gegeben. Es ist ja doch sehr, sehr viel, was über öffentliche Ausschreibungen vergeben wird und da hat man als Bildungsträger, der doch auf Qualität achtet, der (...) auch noch vernünftige Gehälter bezahlt, wirklich so ein bisschen das Dilemma, dass einerseits Qualität und gutes Personal kostet und andererseits aber eben andere billiger anbieten. Und da hat man halt in öffentlichen Ausschreibungen durchaus immer das Risiko, dass einer da ist, der auch ein schönes Konzept hat, Papier ist ja geduldig, und das eben billiger anbieten kann. Und dann kann es sein, dass man die Maßnahme nicht bekommt. Das muss man halt immer überlegen. Also das ist so ein wirkliches Abwägen, wie weit kann ich runter, was brauche ich unbedingt, wie ist meine Chance am Markt? Und das ist wirklich bei jeder Ausschreibung unterschiedlich“ (Fall B-I 8).

Die Weiterbildungsverantwortlichen sehen dabei das Ausschreibungsgeschäft sehr kritisch, „weil das ist für mich kein normales Produkt, wie ein Auto. Und Sie sehen ja selbst bei Bauleistung, Sie schreiben aus, geben es dem Billigsten, fährt das Ding an die Wand. Also ich finde das sehr sensibel, ich finde es ist gut, wenn die Leistung geprüft wird und es nicht über die Beziehungsebene geht. (...) Aber die Frage ist, ob man Leistung nicht nur pro forma auf dem Blatt Papier bewertet, sondern wirkliche Leistung bewertet“ (Fall B-I 6).

Die Einrichtungen haben dabei vielfältige Strategien entwickelt, um mit dem Preisdruck umzugehen. So

bemühen sie sich um einen intensiven Austausch mit den Arbeitsagenturen und Jobcentern, um z.B. gemeinsam nach Finanzierungsmöglichkeiten für innovative Projektideen zu suchen oder auch die notwendigen Bedarfe aus den Erfahrungen mit den KundInnen zurück zu spiegeln. Wichtig ist dabei auch ein intensiver Austausch mit anderen regionalen arbeits- und berufsbezogenen Einrichtungen wie Kammern oder Branchenverbänden. Dabei engagieren sich die Beschäftigten sowohl in eher nutzenorientierten Netzwerken (z.B. Bietergemeinschaften bei Ausschreibungen) als auch in inhaltlich pädagogisch begründeten Kooperationen (mit Hilfsorganisationen, Opferverein etc.) oder auch professionsorientierten Interessensgemeinschaften (z.B. dem Bildungsverband BBB).

Marktlogik befördert Deprofessionalisierung und Isomorphismus

Viele Maßnahmen, wie Profiling, Trainings- und Feststellungsmaßnahmen, werden auch dazu funktionalisiert, für die Arbeitsagentur eine Selektion der Leistungsberechtigten vorzunehmen (vgl. Reutter 2008, S. 213), was letztlich das pädagogische Verhältnis zwischen WeiterbildnerIn und Teilnehmenden untergräbt:

„Wenn ich jemanden habe, wo ich genau weiß, den können wir nicht vermitteln. Und dann rufe ich an beim Jobcenter und frage, ‚warum haben Sie mir den eigentlich geschickt?‘ ‚Jaja, wir wissen, dass der nicht vermittelbar ist, aber wir wollten den einfach mal zu Euch schicken, um zu sehen, ob der kommt, damit wir ihn gegebenenfalls sanktionieren können‘. Da sage ich mir ‚super‘“ (Fall B-Fokusgruppe).

Dies führt zu Rollenkonflikten und auch paradoxen Anforderungssituationen für die pädagogisch Tätigen, wenn z.B. ein Weiterbildungsteilnehmender eine längerfristige Unterstützung und Förderung benötigt, dies aber dem Ziel der Kostenersparnis durch schnelle Integration in den Arbeitsmarkt widerspricht. Dabei gilt lediglich die Employability als Ziel der Bedarfsträger, während die Teilnehmenden aufgrund ihrer psychischen Situation oftmals erst eine therapeutische Intervention benötigen, damit eine arbeitsorientierte Maßnahme überhaupt greifen kann:

„Bei uns landet der Rest. Der, der von den Agenturen oder Jobcentern selbst nicht mehr vermittelbar ist, der aber gerade noch so, laut gesetzlicher Definition, als arbeitsfähig gilt. Wir haben oft nicht den Eindruck, dass es so ist. (...) wir haben auch bedenkliches Sozialverhalten, wir haben Krankheitsbilder, Drogen, Alkohol, psychische Störungen, zum Teil durch lange Arbeitslosigkeit, aber auch durch Gewalterfahrungen und ähnliche Dinge, das sind eigentlich Therapiethemen. Wir sind aber keine Therapieeinrichtung. Dennoch gelten diese Menschen als arbeitsfähig, sonst wären sie uns nicht geschickt worden und wir müssen damit umgehen. Und das ist sicherlich das Anstrengende für unsere Mitarbeiter“ (Fall B-Fokusgruppe).

Dies setzt die Einrichtungen und die pädagogischen MitarbeiterInnen zusätzlich unter Druck, da sie auf der einen Seite sich den Teilnehmenden und ihren Bedürfnissen verpflichtet sehen, aber auf der anderen Seite aufgrund des Marktdruckes solche Teilnehmenden, die nicht vermittelbar sind, als ökonomisches Risiko für die Einrichtung betrachten. Denn wenn keine Eingliederung in den Arbeitsmarkt wahrscheinlich ist, verschlechtern sich die Vermittlungsquoten. D.h., jede Nichteingliederung kann sich negativ auf zukünftige Antragsverfahren auswirken, da der Wertungsbereich für die Einrichtung sich verschlechtert und zu einem sinkenden Wertungspunkt führt. Zusätzlich muss noch auf die Einhaltung der Qualitätsvorgaben und Dokumentationspflichten geachtet werden, was wiederum das pädagogische Verhältnis zu den Teilnehmenden stört. Dieses Beispiel verdeutlicht die Rollenkonflikte der pädagogisch Beschäftigten, die zwischen den Ansprüchen als PädagogIn, StaatsdienerIn und DienstleisterIn kontinuierlich vermitteln müssen.

Mit diesen Steuerungsprinzipien einer marktrationalen Orientierung der Weiterbildung sind „Tendenzen der De-Professionalisierung“ (Dewe 2005, S. 9) verknüpft, weil sich pädagogisch Tätige unter die Logiken der Verwaltung, des Markts, des Rechts oder anderer Professionen unterordnen müssen, was ihr professionelles Selbstverständnis in Frage stellt. So wird der professionelle Habitus, der sich durch Fall- und Wissensbezug, Kontingenz, Kommunikation, Verstehen und Empathie auszeichnet, durch regelbasierte, formalisierte Arbeitsroutinen

und Manuale ausgehöhlt. Denn durch starre Vorgaben der Maßnahmendurchführung und Qualitätssicherung werden die Entscheidungs- und Handlungsspielräume von Professionellen eingeengt und auch die Bedeutung dessen, was als „gute Arbeit“ gilt, verschoben. Die MitarbeiterInnen sehen hier auch eine große Spannungslage in ihrem Handeln, da sie einerseits die Teilnehmenden in Arbeit vermitteln müssen, diese aufgrund ihrer psychischen Voraussetzungen aber eine stärker pädagogische Betreuung und Begleitung bräuchten, die in den Maßnahmen gar nicht vorgesehen ist und aufgrund der hohen Dokumentationsarbeit auch nicht leistbar ist:

„Dass man einen ausführlichen Bericht schreibt ist selbstverständlich. Aber diesen ganzen Mist drum herum. Das ganze Thema Statistiken und Abrechnungen und diese unglaubliche Bürokratie, die sich in den letzten Jahren entwickelt hat, die ist wirklich nachteilig meiner Meinung nach. (...) Es ist ein Wahnsinnsaufwand, den wir betreiben müssen. Der uns die Zeit nimmt, mit dem Menschen zu arbeiten.“ (Fall B-I 4).

Problematisch werden die Vorgaben insb. bzgl. der Qualifikationsanforderungen der MitarbeiterInnen eingeschätzt. So wird häufig der Abschluss der Sozialpädagogik gefordert, obwohl die Beschäftigten als DozentInnen eingesetzt werden müssen und dann über keine didaktische Kompetenz und Zielgruppen-erfahrung verfügen. Das stellt die Einrichtungen vor mehrere Schwierigkeiten: Zum einen ist der Markt, wie sie sagen „leergefegt“, sprich man bekommt keine SozialpädagogInnen, die auch Erfahrung mit der Zielgruppe haben und unter den eher schlechten Beschäftigungs- und Gehaltsbedingungen arbeiten wollen. Zum anderen werden andere MitarbeiterInnen freigesetzt, die bisher die pädagogische Arbeit geleistet haben, aber nun aufgrund von Vorgaben der Bundesanstalt für Arbeit (BA) nicht mehr zum Einsatz kommen dürfen und dann z.T. aufwändig nachqualifiziert werden müssen, obwohl sie inhaltlich das bereits abdecken können, ihnen aber nur die formale Qualifikation dazu fehlt. Diese starke Regelungsdichte der BA (siehe Dietsche 2018) konterkariert letztlich die bildungspolitische Diskussion um eine Anerkennung informell erworbener Kompetenzen im Weiterbildungsbereich, was scheinbar für die Kompetenzen der WeiterbildnerInnen selbst nicht zu gelten scheint.

Es zeigt sich, dass die pädagogische Autonomie und damit der Kern professionellen Handelns umso stärker eingeschränkt sind, „je stärker durch die Verknappung von Fördermitteln die ökonomische Abhängigkeit der Weiterbildungsanbieter vom Jobcenter wird“ (Hermeling 2017, S. 345). Durch die finanzielle Abhängigkeit entsteht zudem ein höherer Anpassungsdruck an die auf kosteneffizienter Weiterbildungsförderung beruhende Logik des öffentlichen Mittelgebers. Wie wir aus der neoinstitutionalistischen Forschung wissen, führt dies dazu, dass Organisationen, die mit ähnlichen Umweltbedingungen konfrontiert sind, sich angleichen, sprich in ihren organisationalen Strukturen und Entscheidungen homogener werden, dadurch aber auch ihr Innovationspotenzial einbüßen. Dieser Nivellierungsprozess wird als Isomorphismus bezeichnet und führt letztlich dazu, „dass Organisationen ihre Einzigartigkeit verlieren und einander ähnlich werden (können), wenn sie sich den Erwartungen und Vorstellungen der Umwelt entsprechend wandeln, um weiterhin Ressourcen und Legitimität zu erhalten“ (Jörges-Süß/Süß 2004, S. 317).

Wie wir in den Fallanalysen allerdings auch sehen konnten, versuchen die Einrichtungen den Deprofessionalisierungs- und Isomorphismustendenzen durch vielfältige Strategien zu begegnen. So sind sich viele WeiterbildnerInnen ihrer polyprofessionellen Rolle und der darin eingelagerten Widersprüche bewusst und versuchen die ökonomischen, bürokratischen und pädagogischen Aufgaben miteinander auszubalancieren. Unterstützung erhalten sie von Trägern und Vorgesetzten dadurch, dass ihnen möglichst viel Handlungsspielraum innerhalb ihrer Tätigkeiten eingeräumt wird, sie auf die hybriden Anforderungsstrukturen durch ein vielfältiges Weiterbildungsangebot vorbereitet werden und sie eine starke kollegiale Unterstützung in der Einrichtung, der Dachorganisation oder auch in einrichtungsübergreifenden Netzwerken erfahren.

Zusammenfassend zeigt sich, dass die berufliche Weiterbildung im Feld der Arbeitsmarktdienstleistungen wesentlich der bildungspolitischen und ökonomischen Steuerungslogik unterliegt, die auf Weiterbildungsanbieter einen immensen Druck ausübt (vgl. Rosendahl 2017, S. 318). Es wundert nicht, dass in diesem Feld im Vergleich zu anderen Handlungsfeldern das Geschäftsklima der Einrichtungen

schlechter ist (vgl. Ambos/Koscheck/Martin 2016, S. 6). Zwar arbeiten diese Anbieter stärker mit angestellten Mitarbeitenden statt mit Honorarkräften als andere Weiterbildungsbereiche, aber diese Mitarbeitenden sind fast zur Hälfte mit befristeten Verträgen angestellt (vgl. Ambos/Koscheck/Martin 2015, S. 8f.). Sowohl das Bildungsgutscheinprinzip aufgrund seiner Nicht-Planbarkeit der Einnahmen wie auch das Ausschreibungsgeschäft führen letztlich zu einer höheren Beschäftigungsunsicherheit des Personals, die einer Organisations- und Professionsentwicklung entgegenstehen.

Es lohnt hier ein Blick in die Vergabepraxis in Österreich. Hier werden die Arbeitsmarktdienstleistungen durch den Arbeitsmarktservice (AMS) koordiniert, der damit die gesamte Arbeitsmarktpolitik koordiniert und diese nicht wie in Deutschland in unterschiedliche Rechtskreise unterteilt. Dies sichert eine gewisse Kontinuität der Unterstützung von Arbeitslosen und ein Ineinandergreifen von Weiterbildungsmaßnahmen. Auch wenn beim AMS ebenso marktliche Vergabestrategien zum Zuge kommen, so zeigt sich hier – zumindest aus einer Außenansicht – eine stärkere Gewichtung auf pädagogische Qualitätskriterien wie Planungs- und Durchführungsqualität und eine breitere Berücksichtigung von Erfolgskriterien, die neben den Arbeitsmarkterfolg auch auf den Maßnahmeerfolg, Zufriedenheits- und Teilnahmeerfolg sowie den Praxiserfolg setzen und damit pädagogisch professionellen Qualitätskriterien eine höhere Bedeutung zukommen lassen als ökonomischen Kriterien wie dem Preis.

Der Sozialwissenschaftler Stefan Sell führt in seinem Exkurs zur „Vergabe von Arbeitsmarktdienstleistungen in Österreich als Beispiel für eine stärker Qualitätskriterien berücksichtigende Vorgehensweise“ (2015) aus, dass verglichen mit Deutschland auch die Zuschlagskriterien, wie z.B. die Qualität des eingesetzten Lehr- und Betreuungspersonals, die konzeptbezogene Qualität (Didaktik, Methodik, Organisationsform), Gleichstellungsorientierung (gleichstellungsfördernde Maßnahmen, Ausgewogenheit der Geschlechter bei den TrainerInnen), die Berufserfahrung der Beschäftigten – die höher als

der formale Bildungsabschluss bewertet wird –, die Entlohnung der Beschäftigten nach dem allgemeingültigen Kollektivvertrag für private Bildungseinrichtungen sowie eine vergleichbare Entlohnung der eingesetzten HonorarDozentInnen eine größere Rolle spielen. So werde Sell zufolge bei Niedrigpreisangeboten auch eine Tiefenprüfung durchgeführt. Sollte sich herausstellen, dass Tariflöhne, Honorare und sonstige Kosten daraus nicht finanziert werden können, werden in Österreich die Wettbewerber aus dem Vergabeverfahren ausgeschlossen (vgl. Sell 2015, S. 27f.). Mit dieser Regelung wird auch sichergestellt, so Sell weiter, dass die Rahmenbedingungen überhaupt professionelles Arbeiten möglich machen, dazu kommt auch, dass selbständige TrainerInnen in Österreich nur dann legal sind, wenn sie den Teil des Kurses, den sie unterrichten, auch selber konzipiert haben und die Urheberrechte an dem (Teil-)Konzept halten (vgl. ebd., S. 24).

Ein Vergleich der beiden Länder mit Daten aus einer AMS-Studie aus dem Jahr 2014 zeigt auch, dass in Österreich prozentual mehr längerfristige und damit teurere Qualifizierungsmaßnahmen angeboten werden, während in Deutschland im Zuge der Hartz-Reformen vor allem kurze und günstige Trainings an Bedeutung gewannen (vgl. AMS 2014, S. 74). Gleichwohl scheinen zukünftig auch im AMS Algorithmen in der Vergabepraxis zum Einsatz zu kommen. Mittels künstlicher Intelligenz (KI) würde eine Einstufung von Arbeitslosen vorgenommen werden, die aber auch zu einer Diskriminierung und ungerechtfertigten Benachteiligung bestimmter Gruppen führen könne, so die Kritik (vgl. Czák 2019)

Ohne an dieser Stelle tiefer auf länderspezifische Unterschiede eingehen zu können, zeigt sich, dass es Möglichkeiten gibt, das System der Arbeitsmarktdienstleistungen in Deutschland so zu gestalten, dass es stärker professionellen und somit auch pädagogischen Ansprüchen gerecht würde³, wobei für beide Länder gilt, die Kategorisierung von Arbeitssuchenden nicht in die alleinige Verantwortung von KI-Systemen zu geben, sondern in die Hände von professionell pädagogisch geschultem Weiterbildungspersonal.

3 Eine kritische Sicht auf die Situation in Österreich liefert ein AMS report aus dem Jahr 2001. Nachzulesen unter: <http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/AMSreport24.pdf>; Anm.d.Red.

Wie müsste sich der Arbeitsdienstleistungsmarkt reformieren?

Weiterbildungseinrichtungen, die sich vor allem im Bereich der Arbeitsmarktdienstleistungen engagieren, sind in ein Konglomerat aus Bildungs-, Sozial-, Migrations- und Arbeitsmarktpolitik verstrickt. Die Heterogenität der Weiterbildung und des Weiterbildungspersonals ist somit ein Spiegel dieser heterogenen politischen Funktionalisierung und Steuerungsambitionen und ihrer ökonomisch orientierten Strukturen. Diese ließe sich nur dann auflösen, wenn es eine Koordination und Kohärenz bildungspolitischer Maßnahmen gäbe, die auch den Bildungsansprüchen der Weiterbildungsanbieter und ihrer Teilnehmenden Rechnung trüge.

Alternative Vergabepaxen entwickeln

Dabei wäre es für die Weiterbildungseinrichtungen und ihrem Personal wichtig, dass die politische Logik der Verantwortungsabgabe überdacht würde, indem z.B. die Arbeitsmarktdienstleistungen trotz Vermarktlichung in einer für die Organisationen qualitätsfördernden Weise vergeben werden. Das kann z.B. dadurch erfolgen, dass man mehr alternative Vergabepaxen verfolgt, durch z.B. freihändige Vergabe, Teilnahmewettbewerb oder das Verhandlungsverfahren. Dies gilt vor allem bei Maßnahmen, die nicht abschließend beschreibbar sind, weil sie innovative Elemente enthalten. Auch der Arbeitskreis Arbeitsmarktpolitik (2018, S. 103) fordert, mehr Vergabeformen des wettbewerblichen Dialogs bzw. der Innovationspartnerschaft zu erproben. Ebenso könnte der Verwaltungsaufwand durch z.B. Präqualifizierungsverfahren vermindert werden. Weiterhin sollten die anbieterbezogenen und pädagogischen Qualitätskriterien noch stärkere Berücksichtigung bei der Auswahl der Maßnahmen erfahren (ähnlich wie beim AMS in Österreich).

Die Bundesanstalt für Arbeit hat nun 2019 begonnen, das neue Vergaberecht und damit die Möglichkeit zur „Beurteilung der Vertragsausführung“ neben den bereits herangezogenen Eingliederungs- und Abbruchquoten in die Vergabe wertungsrelevant mit einzubeziehen (siehe dazu Bundesagentur für

Arbeit 2017). Allerdings gilt dies bisher nur für Maßnahmen zur Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen⁴. Diese Praxis müsste somit auf die Vergabe aller Arbeitsmarktdienstleistungen ausgeweitet werden.

Indikatoren sozialer Teilhabe berücksichtigen

Ein wichtiger Aspekt, der ebenso die Professionalisierung in diesem Feld stärken würde, wäre auch, „Gelingens-Indikatoren“ im Sinne sozialer Teilhabe (vgl. Rosendahl 2018) seitens der pädagogischen Fachkräfte definieren zu lassen, die in individuellen Eingliederungsvereinbarungen, Förderplänen usw. als Zielmaßstab Verwendung finden könnten. Das hieße auch, die bisherigen Indikatoren, wie Verbleibs- und Eingliederungsquote, die eher der Legitimationsbeschaffung staatlicher Förderung dienen, zu überdenken bzw. zu erweitern. Denn die Entwicklung des/der Einzelnen ist multidimensional und u.a. abhängig von individuellen Voraussetzungen und Entwicklungsveränderungen sowie spezifischen Bedingungen seiner/ihrer Entwicklungs-Umwelt. Eine Anpassung der Indikatoren sollte auch deshalb vorgenommen werden, da dies aktuellen Neuerungen im SGB II und III, die auf eine stärkere soziale Teilhabe ausgerichtet sind (§ 81 „Teilhabe-chancengesetz“ im SGB II und § 447 „Gesetz zur Stärkung der Chancen für Qualifizierung und für mehr Schutz in der Arbeitslosenversicherung“ im SGB III), entsprechen würde.

In Österreich zeigt sich, dass das AMS sehr viel mehr Wert darauf legt, die Teilnehmenden auch nachhaltig und integrationsorientiert zu qualifizieren, indem nicht nur der Arbeitsmarkterfolg geprüft wird, sondern ebenso der Maßnahmeerfolg, der Zufriedenheits- und Teilnahmeerfolg sowie der Praxiserfolg maßnahmenbegleitend evaluiert werden (vgl. Sell 2015, S. 21).

Finanzielle Mittel für Organisations- und Personalentwicklung einplanen

Zudem müsste bei der Vergabe auch mitberücksichtigt werden, was die Einrichtung selbst für die Professionalisierung ihrer Beschäftigten wie auch die eigene Organisationsentwicklung leistet, und

⁴ Nachzulesen unter: <https://www.arbeitsagentur.de/arbeitsmarkt/uebergreifende-informationen>

man müsste hier ebenso innovative Strukturen anerkennen und entsprechend fördern. Dies würde aber auch bedeuten, die Träger von Maßnahmen der Arbeitsförderung nicht mehr nur als „Lieferanten“ zu behandeln, sondern als Koproduzenten sozialer Dienstleistungen und Bildungsprozesse, die rechtlich und finanziell von politischer Seite gefördert würden und denen professionelles Handeln und damit eine gewisse Autonomie in Handlungs- und Entscheidungsprozessen zuerkannt würde.

Branchentarifvertrag einführen

Für die Professionalisierung bedeutsam ist darüber hinaus auch die Gehaltsentwicklung in diesem Feld (siehe Kohsiek 2018). Mit Beginn des Jahres 2018 muss für alle Arbeitsmarktdienstleistungen, die die Bundesanstalt für Arbeit per Ausschreibung vergibt, der Mindestlohn in der Aus- und Weiterbildungsbranche gezahlt werden. Dennoch sollte sich die Weiterbildung nicht an einem Mindestlohnniveau orientieren. Daher braucht es dringend einen Branchentarifvertrag, um die Gehaltsdiskrepanzen zwischen privat und öffentlich finanzierter Weiterbildung zu minimieren, werden doch in beiden Bereichen gut ausgebildetes Personal und Ressourcen zur Professionalisierung gebraucht. Wichtig zu berücksichtigen wären dabei neben dem Einkommen auch die Beschäftigungsstabilität (festangestellt oder befristet bzw. auf Honorarbasis tätig), die Beschäftigungsfähigkeit (gewährleistet durch eigene Weiterbildung) und die soziale Sicherung. Dies gilt vor allem für die Vielzahl an eingesetzten Honorarkräften in der beruflichen Weiterbildung, deren prekäre Beschäftigungslage eine umfangreiche Professionalisierung eher behindert (vgl. Elias 2018, S. 199).

Bürokratie abbauen und pädagogische Professionalität anerkennen sowie legitimieren

Um Qualität und Professionalisierung in den Weiterbildungseinrichtungen zu fördern und zu gewährleisten, müsste das politische Interesse sich weniger auf die Entwicklung weiterer formaler Rechts- und Zertifizierungsbestimmungen richten, was nur zu einer noch größeren Bürokratisierung und Zunahme der Verwaltungstätigkeiten der pädagogischen MitarbeiterInnen führt. Vielmehr müsste die pädagogische Professionalität ebenso anerkannt werden, wie die eines Juristen oder einer Medizinerin und entsprechend mit klarem Mandat und einer abgesicherten Lizenz ausgestattet sein (siehe Nittel 2018). Erst dadurch würde ein autonomes und fallbezogenes Handeln ermöglicht. Die Bemühungen im Bereich der Erwachsenenbildung/Weiterbildung um eine stärkere Professionalisierung durch Anerkennung und Zertifizierung pädagogischer Kompetenzen verknüpft mit einer Weiterbildungspflicht kann hierzu einen Beitrag leisten (siehe das Kompetenzmodell GRETA, Bosche 2018). Wichtig wäre dabei auch, dass sich unter den WeiterbildnerInnen selbst, trotz der Heterogenität ihrer Tätigkeitsfelder, Beschäftigungsstrukturen und Qualifizierungswege, eine stärkere berufskulturelle Solidarität entwickelt (vgl. Gieseke 2018, S. 70). Voraussetzung dafür wäre ein Engagement in Berufsverbänden und trägerübergreifenden Interessensvertretungen, um auch stärker politisch Einfluss nehmen zu können. Es bleibt eine große Herausforderung für die Weiterbildungsbranche und ein Anspruch an die Bildungspolitik, die arbeitsmarktorientierte Erwachsenenbildung trotz zunehmender „Marketization“ pädagogisch sinnvoll und professionell weiterzuentwickeln.

Literatur

Ambos, Ingrid/Koscheck, Stefan/Martin, Andreas (2015): Personalgewinnung von Weiterbildungsanbietern. Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2014. Bonn. Online im Internet: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/7599> [Stand: 2019-09-04].

Ambos, Ingrid/Koscheck, Stefan/Martin, Andreas (2016): Öffentliche Weiterbildungsförderung von Teilnehmenden. Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2015. Bonn. Online im Internet: https://wbmonitor.bibb.de/downloads/Ergebnisse_20160405.pdf [Stand: 2019-09-04].

- AMS – Arbeitsmarktservice Österreich (Hrsg.) (2014):** Aktive und passive Arbeitsmarktpolitik in Österreich und Deutschland. Aufkommen und Verwendung der Mittel im Vergleich. Endbericht Wien. Online im Internet: http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/AMS_akt_pass_AT_DE_13032014-ENDBERICHT_und_Deckblatt.pdf [Stand: 2019-09-04].
- Arbeitskreis Arbeitsmarktpolitik (Hrsg.) (2018):** Solidarische und sozialinvestive Arbeitsmarktpolitik. Vorschläge des Arbeitskreises Arbeitsmarktpolitik. (= Hans-Böckler-Stiftung. Study 374). Düsseldorf Online im Internet: https://www.boeckler.de/pdf/p_study_hbs_374.pdf [Stand: 2019-09-04].
- BIBB/DIE – Bundesinstitut für Berufsbildung/Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz Zentrum für Lebenslanges Lernen: (2015):** Hochgerechnete und gewichtete Grundauszählung wbmonitor 2015. Bonn. Online im Internet: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a22_wbmonitor_umfrage_2015_grundauszaehlung_gewichtet.pdf [Stand: 2019-09-04].
- Bosche, Brigitte (2018):** Kompetenzmodell GRETA. BMBF Projektergebnisse zum Anerkennungsverfahren / Statements. In: *Erwachsenenbildung. Vierteljahrszeitschrift für Theorie und Praxis* 64(3), S. 116-118.
- Bundesagentur für Arbeit (2017):** Träger- und Lieferantenmanagement AMDL – Wo stehen wir? Online im Internet: <https://jugendsozialarbeit.news/wp-content/uploads/2018/01/Lieferantenmanagement.pdf> [Stand: 2019-09-04].
- Bundesarbeitsgemeinschaft der Berufsbildungswerke e. V. (Hrsg.) (2017):** Handreichung zur erfolgreichen Teilnahme von Berufsbildungswerken an Ausschreibungen der Bundesagentur für Arbeit. Berlin. Online im Internet: https://www.f-bb.de/fileadmin/PAUA_Materialien/4_PAUA___Ausschreibungsmanagement-min.pdf [Stand: 2019-09-04].
- Czák, Andreas (2019):** epicenter.works veröffentlicht das genauere AMS Modell zur Arbeitsmarktchancenberechnung von Arbeitslosen (AMS-Algorithmus). Online im Internet: <https://epicenter.works/content/epicenterworks-veroeffentlicht-details-zum-ams-algorithmus> [Stand: 2019-09-27].
- Dewe, Bernd (2005):** Der Professionalitätsanspruch der Weiterbildung im Spannungsfeld zwischen Managerialismus, evidenzbasierter Praxis und Teilnehmerverpflichtung. In: *REPORT. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* (28) 4/2005, S. 9-18. Online im Internet: <https://www.die-bonn.de/id/3282/about/html> [Stand: 2019-09-04].
- Dietsche, Barbara (2018):** Relationierungen von Verwaltung und Pädagogik in Weiterbildungseinrichtungen: Die Bedeutung der Regelungsdichte im Bereich der Arbeitsförderung. In: Feld, Tim C./Lauber-Pohle, Sabine (Hrsg.): *Organisation und Profession*. Wiesbaden: Springer VS, S. 235-258.
- Dobischat, Rolf (2004):** Förderung der beruflichen Weiterbildung – Konsequenzen aus der „Hartz-Reform“. In: *WSI Mitteilungen* 4/2004, S. 199-205.
- Elias, Arne (2018):** Prekäre Beschäftigung in der Weiterbildung? Objektive und subjektive Bewertung der Beschäftigungsbedingungen von hauptberuflichen Weiterbildnern. In: Dobischat, Rolf/Elias, Arne/Rosendahl, Anna (Hrsg.): *Das Personal in der Weiterbildung: Im Spannungsfeld von Professionsanspruch und Beschäftigungsrealität*. Wiesbaden: Springer VS, S. 185-203.
- Gieseke, Wiltrud (2018):** Professionalisierung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Historische Prozesse und strukturelle Herausforderung der Gegenwart. In: Dobischat, Rolf/Elias, Arne/Rosendahl, Anna (Hrsg.): *Das Personal in der Weiterbildung: Im Spannungsfeld von Professionsanspruch und Beschäftigungsrealität*. Wiesbaden: Springer VS, S. 57-77.
- Greer, Ian/Breidahl, Karen N./Knuth, Matthias/Larsen, Flemming (2017):** *The Marketization of Employment Services: The Dilemmas of Europe's Work-first Welfare States*. Oxford: Oxford University Press.
- Haberzeth, Erik/Kulmus, Claudia (2017):** Königsweg Weiterbildungsgutscheine? Kritische Analyse eines sich verbreitenden Instruments staatlicher Weiterbildungsfinanzierung. In: Bolder, Axel/Bremer, Helmut/Epping, Rudolf (Hrsg.): *Bildung für Arbeit unter neuer Steuerung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 325-340.
- Hermeling, Susanne (2017):** „Dann bist du wieder ein Jahr älter und hast immer noch nichts erreicht.“ – Die Förderung beruflicher Weiterbildung im Hartz-IV-System. In: Bolder, Axel/Bremer, Helmut/Epping, Rudolf (Hrsg.): *Bildung für Arbeit unter neuer Steuerung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 341-363.
- Jörges-Süß, Katharina/Süß, Stefan (2004):** Neo-Institutionalistische Ansätze der Organisationstheorie. In: *Das Wirtschaftsstudium* 33, 3/2004, S. 316-318. Online im Internet: <https://www.uni-due.de/apo/Neo.pdf> [Stand: 2019-09-04].
- Käpplinger, Bernd (2013):** Weiterbildungsgutscheine wirken – jedoch anders als erwartet. In: *DIE Aktuell*. Online im Internet: <https://www.die-bonn.de/id/11100/about/html> [Stand: 2019-09-04].
- Knuth, Matthias (2018):** Vermarktlichung von AMDL als Legitimationsbeschaffung. In: Dobischat, Rolf/Elias, Arne/Rosendahl, Anna (Hrsg.): *Das Personal in der Weiterbildung: Im Spannungsfeld von Professionsanspruch und Beschäftigungsrealität*. Wiesbaden: Springer VS, S. 345-376.
- Kohsiek, Roland (2018):** Die Branche Weiterbildung: Entgeltentwicklung und tarifpolitische Perspektiven. In: Dobischat, Rolf/Elias, Arne/Rosendahl, Anna (Hrsg.): *Das Personal in der Weiterbildung: Im Spannungsfeld von Professionsanspruch und Beschäftigungsrealität*. Wiesbaden: Springer VS, S. 477-495

- Kruppe, Thomas (2008):** Selektivität bei der Einlösung von Bildungsgutscheinen. IAB-Discussion Paper 17/2008. Online im Internet: <http://doku.iab.de/discussionpapers/2008/dp1708.pdf> [Stand: 2019-09-04].
- Nittel, Dieter (2018):** Professionalisierung der Erwachsenenbildung: Die Grenzen eines ambitionierten Projekts. In: Dobischat, Rolf/ Elias, Arne/Rosendahl, Anna (Hrsg.): Das Personal in der Weiterbildung: Im Spannungsfeld von Professionsanspruch und Beschäftigungsrealität. Wiesbaden: Springer VS, S. 21-55.
- Rasmussen, Palle/Larson, Annie/Cort, Pia (2019):** The vocational turn of adult education in Denmark – an analysis of adult education policy from the late 1990s. In: International Journal of Lifelong Education, Vol. 38 (2019), Issue 3, S. 254-267.
- Reutter, Gerhard (2008):** Vom wohlfahrtsstaatlichen Paradigma zum Marktparadigma – aufgezeigt am Wandel der Steuerungsformen der BA. In: Hartz, Stefanie/Schrader, Josef (Hrsg.): Steuerung und Organisation in der Weiterbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 197-216.
- Rosendahl, Anna (2017):** Handeln in Unsicherheit. Auswirkungen der Hartz-Reformen auf die Akteure der SGB-III-geförderten beruflichen Weiterbildung. In: Bolder, Axel/Bremer, Helmut/Epping, Rudolf (Hrsg.): Bildung für Arbeit unter neuer Steuerung. Wiesbaden: Springer VS, S. 301-324.
- Rosendahl, Anna (2018):** Maßnahmensteuerung in der beruflichen Weiterbildung und (De)Professionalisierung (= unveröff. Vortrag bei der GEW Herbstakademie am 05.10.2018 in Gießen im Rahmen des Forums 6).
- Sell, Stefan (2015):** Expertise. In: GEW – Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.): Vorschläge zu Qualitätskriterien als Kernbestandteil der Vergabe von Arbeitsmarktdienstleistungen. Remagen, S. 7-26. Online im Internet: https://www.gew.de/fileadmin/media/publikationen/hv/Berufliche_Bildung/Qualitaetskriterien_bei_Vergabe_von_Arbeitsmarktdienstleistungen_Gutachten_2015_web.pdf [Stand: 2019-09-04].

Weiterführende Links

- Bag arbeit – Reforminitiative der bag arbeit zu neuen Vergabeverfahren für Arbeitsmarktdienstleistungen:**
http://www.bagarbeit.de/data/Positionen/310810_Reforminitiative_Vergabeverfahren.pdf
- Bundesministerium für Bildung und Forschung – Was ist die Bildungsprämie:** <https://www.bildungspraemie.info>
- Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz – Akkreditierungs- und Zulassungsverordnung Arbeitsförderung vom 2. April 2012:** <https://www.gesetze-im-internet.de/azav/BJNR050400012.html>
- Bundeszentrale für politische Bildung – Dossier Arbeitsmarktpolitik – berufliche Bildung:**
<http://www.bpb.de/politik/innenpolitik/arbeitsmarktpolitik/164752/berufliche-weiterbildung?p=0>



Foto: Marc Benseler,
PH Ludwigsburg

Prof. in Dr. in Ingeborg Schübler

schuessler@ph-ludwigsburg.de
<http://www.ph-ludwigsburg.de/6643.html>
+49 (0)7141-140304

Ingeborg Schübler ist Professorin für Erwachsenenbildung und Bildungsmanagement an der PH Ludwigsburg. Nach einem Lehramts- und Diplompädagogikstudium an der Goethe-Universität Frankfurt promovierte und habilitierte sie an der TU Kaiserslautern. Es folgte eine Tätigkeit als Senior Researcher am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung, die sie auch extern bis 2012 innehatte. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der Didaktik und Methodik der Erwachsenenbildung/ Weiterbildung, empirischen Lehr-Lernforschung, Lernkulturentwicklung, Professionsforschung und dem Thema Achtsamkeit in der Pädagogik.

On the Control Logic of Labour Market-oriented Adult Education

Impact on the professionalization of educational staff
and their employment conditions

Abstract

This article investigates the situation of institutions providing professional development in Germany that are heavily dependent on business from labour market services. Using the example of the „voucher and tender business“, it describes the control logic of labour market-oriented adult education and investigates how institutions and those employed in education handle these challenges and what innovation and professionalization strategies they have developed to do so. For each tender, it is necessary to reconsider: How much more can I lower my price as a provider? How can I retain good employees? How can we continue to develop our institution and staff in order to survive on the market as well as to organize educational work professionally and innovatively? To illustrate her analysis, the author provides a glimpse into the perspective of institutions that provide professional development. Her conclusions are sobering: The pressure to lower prices results in blocked innovation and uncertainty in planning; market logic promotes deprofessionalization and isomorphism. The conclusion provides a critical outlook of how the basic conditions must change in order to improve the employment and professionalization conditions of professional development providers in this field. (Ed.)

Erwachsene in der Berufsbildung und berufliche Erwachsenenbildung in Österreich

Von der Öffnung über die Hybridisierung zum System?

Günter Hefler, Eva Steinheimer und Jörg Markowitsch

Hefler, Günter/Steinheimer, Eva/Markowitsch, Jörg (2019): Erwachsene in der Berufsbildung und berufliche Erwachsenenbildung in Österreich. Von der Öffnung über die Hybridisierung zum System?

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 38, 2019. Wien.

Online im Internet: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/19-38/meb19-38.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Schlagworte: Berufsbildung, Berufsbildungssystem, Erwachsenenbildung, Adult Learning System, Lebenslanges Lernen



Kurzzusammenfassung

Das Berufsbildungssystem in Österreich ist seit einigen Jahren stark in Veränderung: Zu seinem Kern, der schulischen Berufsbildung (BMS und BHS) und der dualen Ausbildung (Lehre), kommen zunehmend Angebote hinzu, die schwerpunktmäßig Erwachsene adressieren. Die Berufstätigkeit wird zugunsten einer neuerlichen Ausbildungsphase (Stichwort: Mehrfachqualifikation) unterbrochen oder reduziert. Berufsbildung wird damit zunehmend zu einem wesentlichen Tätigkeitsfeld auch für Einrichtungen der Erwachsenenbildung. Darüber hinaus verändert sich aber das gesamte Bildungssystem: Hatte es früher vorwiegend eine berufsvorbereitende Rolle inne – und das auch vorwiegend in einem bestimmten Lebensabschnitt, begleitet es die Menschen jetzt ein Leben lang. Diese Veränderungen wurden bislang – so die Argumentation der AutorInnen dieses Beitrages – in öffentlichen Debatten, theoretischen Abhandlungen und den landläufigen Darstellungsformen von Berufsbildung nicht ausreichend berücksichtigt. Vorliegend wird daher eine neue Form vorgeschlagen, die Berufsbildung darzustellen. Diese Darstellungsform unterstreicht, dass Erwachsene in der Berufsbildung keine Randgruppe sind, und will deren steigende Anzahl als Ausdruck einer generellen Veränderung des Bildungssystems stärker ins Bewusstsein rücken. (Red.)

Erwachsene in der Berufsbildung und berufliche Erwachsenenbildung in Österreich

Von der Öffnung über die Hybridisierung zum System?

Günter Hefler, Eva Steinheimer und Jörg Markowitsch

In der Entwicklung der Berufsbildung in Europa lassen sich in den letzten zwanzig Jahren drei Dynamiken identifizieren: Zum einen ist es zu einem Ausbau von Angeboten gekommen, die sich ausschließlich an am Arbeitsmarkt benachteiligte Personen wenden und ihre Situation verbessern wollen (marginalisierte Berufsbildung). Zum anderen sind neue Berufsbildungsangebote ausgebaut worden, die hohe Anforderungen stellen, auf klar umschriebene Berufe vorbereiten und sich als explizite Alternative zu einem Hochschulstudium verstehen lassen (distinktive Berufsbildung). Drittens sind Entwicklungen zu beobachten, in denen die Berufsbildungsangebote stärker mit allgemeinbildenden Angeboten verzahnt und sowohl um Angebote mit geringeren Lernansprüchen als auch um Angebote auf postsekundärer oder tertiärer Ebene erweitert wurden (pluralisierte Berufsbildung).

Einleitung¹

Europaweit stellen Erwachsene einen beständig wachsenden Teil der TeilnehmerInnen an berufsbildenden Angeboten dar. Das ist auch in Österreich der Fall. Dennoch erhält diese Veränderung weder in den öffentlichen Debatten noch in den landläufigen Darstellungsformen die ihr gebührende Aufmerksamkeit.

Wesentliche Teile der Berufsbildung – etwa Schulen im Gesundheitsbereich oder die MeisterInnenausbildungen – haben immer schon explizit Erwachsene (über 18 Jahre) adressiert. Zudem gibt es wesentliche Berufsbildungsformen auf postsekundärer Ebene, die unbeachtet bleiben, weil sie in der Bildungstatistik nicht (als formale Bildung) aufscheinen (siehe Schmid 2014; Schneeberger/Schmid/Petanovitsch 2013). Neben Erwachsenen, die einen höheren,

¹ Dieser Beitrag entstand im Rahmen des durch die Europäische Kommission geförderten Horizon 2020 Projekts ENLIVEN (Grant Agreement No 693989). Ergebnisse des Projekts finden sich auf: <https://h2020enliven.org>

berufsbildenden Abschluss nachholen oder einen weiteren Abschluss erwerben, stellen insbesondere erwachsene ZuwanderInnen einschließlich Geflüchteter eine wesentliche Zielgruppe der Berufsbildung dar. Angebote, eine Berufsbildung im Erwachsenenalter zu erwerben, wurden in den letzten beiden Jahrzehnten ausgebaut, werden in ihrer systematischen Bedeutung jedoch unterschätzt.

In der Erwachsenenbildungsforschung wird die seit den späten 1970er Jahren zunehmende Bedeutung der Berufsausbildung in der Erwachsenenbildung seit langem diskutiert (siehe u.a. Faulstich 1981 u. 1997; Tippelt/Lindemann 2018). Trotzdem ist im deutschsprachigen Raum der zu einem Abschluss führenden „beruflichen Erwachsenenbildung“ noch kein Kapitel in einschlägigen Handbüchern gewidmet. In der Forschung zum (Berufs-)Bildungssystem wird die Rolle von Erwachsenen (mit Ausnahme des Hochschulbereichs) kaum berücksichtigt. Auch der Nationale Bildungsbericht 2018 widmet erwachsenen TeilnehmerInnen der Berufsbildung keinen Raum (siehe u.a. Schlögl/Stock/Mayerl 2019).

Dieser Beitrag präsentiert eine neue Darstellungsform der Teilnahme von Erwachsenen an der Berufsbildung, die ihre systematische Bedeutung besser erkennbar machen will. Berufsbildung wird dabei als wesentlicher Teilbereich der Erwachsenenbildung sichtbar gemacht und zugleich betont, dass die steigende Beteiligung Erwachsener an der Berufsbildung auf eine Veränderung des Bildungssystems insgesamt hinweist.

Erwachsene in der Berufsbildung – Österreich im EU-Kontext

Historisch gesehen bildete die außerhalb des Bildungssystems verortete Berufsausbildung den Gegensatz zu einer Fortführung der Bildung nach Ende der Schulpflicht. Mit den Reformprojekten der 1960er und 1970er Jahre wurden Formen der Berufsbildung systematisch in das Bildungssystem einbezogen, der Allgemeinbildung die berufliche (Erst-)Ausbildung gegenübergestellt. Letztere bereitete auf den Erwerbseintritt (nicht auf ein

Hochschulstudium) vor und war in vielen Ländern und insbesondere in Österreich schwerpunktmäßig Jugendlichen (15- bis 19-Jährigen) vorbehalten. Nur einzelne Formen der Berufsausbildung waren für eine spätere Lebensphase vorgesehen. Davon abweichend haben sich in einzelnen Ländern (u.a. Großbritannien) Angebote der Berufsbildung immer schon schwerpunktmäßig als explizite Alternative zu der Aufnahme eines Hochschulstudiums an Erwachsene mit höherem Sekundarabschluss gerichtet.

Analysen eines umfassenden, von der Cedefop beauftragten Forschungsprojekts haben gezeigt², dass sich europaweit der Anteil der bereits erwachsenen TeilnehmerInnen an der Berufsbildung zwischen 1995 und 2015 erhöht hat. In Österreich liegt der Schwerpunkt der Teilnahmen zwar weiterhin auf Jugendlichen, zugleich hat sich die Zahl der Erwachsenen (hier gemessen am Alter) in der Berufsausbildung auf sekundärer und postsekundärer Ebene erhöht, auch wenn einzelne relevante Angebote statistisch nicht gut erfasst sind. Europaweit haben berufsbildende Programme, die keine weiteren Bildungsschritte vorsehen bzw. keinen Weg zu einem Studium ermöglichen, in den letzten Jahrzehnten stark an Bedeutung verloren.

Hybridisierung und Interpenetration von Teilsystemen der Bildung

Die verstärkte Teilnahme von Erwachsenen an der Berufsbildung ist dabei in einem Kontext zu sehen, in dem der Erwerb eines höheren Sekundarschulabschlusses zur gesellschaftlichen Norm geworden ist, der nahezu alle Mitglieder einer Gesellschaft zu entsprechen versuchen. Diese Entwicklung kommt in Österreich auch durch die Einführung der AusBildungspflicht bis 18 zum Ausdruck. Dadurch entstehen grundsätzlich neue Konstellationen, für die die schwerpunktmäßig auf die Bildungsexpansion der 1960er und 1970er Jahre ausgerichteten, traditionellen bildungssoziologischen Ansätze keine ausreichenden Antworten anbieten (siehe dazu auch Baker 2011; Solga/Becker 2012). Wie Jal Mehta und Scott Davies (2018) in ihrem lesenswerten Sammelband zur Erneuerung der Bildungssoziologie

2 Nachzulesen unter: <https://h2020enliven.org>

festgestellt haben, fehlt es bislang an geeigneten Ansätzen, um die Entwicklungen der Bildungssysteme zwischen 1980 und der Gegenwart zu beschreiben. Die heute klassischen Konzepte der Bildungssoziologie – etwa die Theorie der Bildungsinflation von Pierre Bourdieu, die Annahmen zur sozialen Schließung qua Bildungstitel von Randall Collins, die Annahme von auf Erfolgs- und Ertragserwartungen basierenden Bildungswahlentscheidungen von Raymond Boudon, um nur drei Beispiele zu nennen (siehe Becker 2017) – thematisieren lediglich die frühen Phasen der Bildungsexpansion bis zum Ende der 1970er Jahre. Für Entwicklungen danach müssen erst neue Konzeptionen gefunden werden. Bei allen Unterschieden lassen sich jedoch viele der für den nordamerikanischen Raum vorgeschlagenen Konzepte auch auf die Situation in Europa und Österreich übertragen.

Zu den offensichtlichen Ergebnissen der seit mehr als sieben Jahrzehnten anhaltenden Bildungsexpansion zählt die verstärkte Auflösung der Grenzen zwischen den Teilbereichen des Bildungssystems: Die Grenzen zwischen jugendzentrierter Erstausbildung und erwachsenenorientiertem „Zweiten Bildungsweg“, zwischen auf weitere Schritte vorbereitender Allgemeinbildung und auf den Eintritt in die Arbeitswelt vorbereitende Berufsbildung, zwischen Berufsbildung und Hochschulbildung, zwischen formaler und non-formaler Weiterbildung werden zunehmend unscharf (siehe dazu schon Scott/Meyer 1994).

Die Hybridisierung und Interpenetration von vormals klar getrennten Teilen des Bildungssystems soll im Folgenden entlang eines Beitrags von Davies und Mehta (2018) skizziert werden. Letztere verstehen darunter, dass Formen der TeilnehmerInnenauswahl, der Unterrichtsorganisation und Zielsetzungen von Bildung, die früher ausschließlich für einzelne Bereiche kennzeichnend waren, verstärkt in allen Bildungsbereichen zu finden sind. Das gegenseitige Durchdringen vormals getrennter Bildungsbereiche ist dabei in einem ersten Schritt auf eine Veränderung der Bildungsteilnahme zurückzuführen: Es nehmen nicht nur heute nahezu alle Jugendliche an weiterführenden Bildungsangeboten teil (vertikale Bildungsexpansion), sondern es nehmen mehr Erwachsene erstmals oder neuerlich in unterschiedlichen Formen formale Bildungsangebote

wahr (Mehrfachqualifikation; horizontale Bildungsexpansion). Eine aufgenommene Berufstätigkeit wird zugunsten einer neuerlichen Ausbildungsphase im Umfang reduziert oder unterbrochen. Dies geschieht auch deshalb, weil immer mehr Tätigkeitsfelder berufliche Ausbildungen auf sekundärer, postsekundärer oder tertiärer Ebene als Zugangsvoraussetzung haben.

Die vormals schwerpunktmäßig vorbereitende Rolle des Bildungssystems, dem Individuen einen eng umgrenzten Abschnitt ihres Lebens gewidmet haben, weicht einem Bildungssystem, das Individuen lebenslang begleitet und das nahezu alle gesellschaftlichen Bereiche durchdringt. Umgekehrt sehen sich Bildungsangebote mit Erwartungen aus allen möglichen gesellschaftlichen Bereichen konfrontiert, die nicht mehr länger mit Ausschlussprozessen beantwortet und nach dem Grundsatz „wer nicht will, der hat schon“ zurückgewiesen werden können. Kurz: 50 Jahre nach der Proklamation des Programms des lebenslangen Lernens sind Vorstellungen der recurrent education, denen zufolge erhebliche Teile der Bevölkerung nach einer Erstausbildungsphase eine weitere oder mehrere weitere Bildungsphasen durchlaufen, weitgehend Realität geworden.

Gegenläufige Logiken: Intensifying versus Accomodating Logic

In Österreich basierte die Ausweitung der Teilnahme am formalen Bildungswesen von Jugendlichen und Erwachsenen in den letzten drei Jahrzehnten insbesondere auf einer Ausweitung des öffentlichen Bildungsangebots, vor allem im Rahmen der aktiven Arbeitsmarktpolitik. Durch politische Interventionen (u.a. Reform der verbindlichen Lehrpläne; standardisierte Prüfungen) konnte trotz Wachstums eine kontinuierliche Erhöhung der durch die Bildungsangebote abverlangten Leistungen sichergestellt werden.

Davies und Mehta (2018) bezeichnen die sich aus der neuen Konkurrenzsituation zwischen Angeboten ergebende Tendenz, die Anforderungen innerhalb der Bildungsangebote ständig zu erhöhen, als Intensifying Logic: *„[A]s more people seek schooling, lower-rank credentials get devalued in a process of inflation, which in turn stimulates more*

demand. This expansion triggers the intensifying logic. Already selective schools mostly respond to heightened demand by becoming more selective, thus making their credentials even more scarce. Their actions spark a spiraling competition for admissions among actors who seek those credentials and thus attempt to align their practices with the dictates of educational competition” (Davies/Mehta 2018, S. 88; Hervorh.i.Orig.). Letztere bringt auch die Gefahr mit sich, dass mehr Teilnehmende an den Anforderungen der von ihnen bevorzugten Bildungsangebote scheitern und damit auf alternative Angebote angewiesen sind.

Mehr Angebote und sinkende Kohortengrößen zwingen Organisationen dazu, sich verstärkt um neue TeilnehmerInnengruppen zu bemühen, die bislang kaum Zugang zu ihren Angeboten gefunden haben. Weiters muss der Gefahr, dass es mit höheren Leistungserwartungen zu stark steigenden Drop-Out-Zahlen kommt, entgegengearbeitet werden. Damit ist auch in Österreich die Mehrheit der Bildungsorganisationen der Notwendigkeit, ihre Angebote an die Bedürfnisse neuer Zielgruppen anzupassen, unterworfen. Davies und Mehta sprechen diese der Intensification Logic gegenläufigen Anforderungen als Accommodating Logic an *“[T]he ‘accommodating logic’ is set in motion when expanded schooling brings such new populations into the orbit of formal schooling. Lacking name-brand reputations and grand academic histories, less selective institutions typically appeal to untapped markets of students, largely by offering useful, if not top-tier, credentials” (ebd., S. 89).*

Während Individuen über die Lebensspanne unterschiedliche Teile des Bildungssystems nutzen und damit Verbindungen zwischen den Bereichen weben, sind bisher die politischen Steuerungssysteme und die zugrundeliegenden Finanzierungssysteme für die Teilsysteme weitgehend unverändert geblieben. Eine verbesserte Systemintegration wurde insbesondere durch die Erhöhung der Durchlässigkeit von Bildungswegen und den Ausbau der Anerkennung von informell erbrachten Lernleistungen angestrebt. Auch die Lehrenden sind in den einzelnen Bildungsbereichen fix verankert und eine gleichzeitige

Lehrtätigkeit in unterschiedlichen Bereichen ist nicht vorgesehen.

Entwicklungsdynamiken: marginalisierte, distinktive und pluralisierte Berufsbildung

In der Entwicklung der Berufsbildung in Europa lassen sich in den letzten zwanzig Jahren drei Dynamiken identifizieren³, die es auch erlauben, Szenarien einer künftigen Entwicklung zu entwerfen (siehe Grollmann/Markowitsch 2019). Zum einen ist es zu einem Ausbau von Angeboten gekommen, die sich ausschließlich an am Arbeitsmarkt benachteiligte Personen wenden und ihre Situation verbessern wollen (marginalisierte Berufsbildung). In einzelnen Ländern ist das Bild der Berufsbildung stark von dieser Aufgabe geprägt. Zum anderen sind neue Berufsbildungsangebote ausgebaut worden, die hohe Anforderungen stellen, auf klar umschriebene Berufe vorbereiten und sich als explizite Alternative zu einem Hochschulstudium verstehen lassen (distinktive Berufsbildung). Von beiden lassen sich Entwicklungen unterscheiden, in denen die Berufsbildungsangebote stärker mit allgemeinbildenden Angeboten verzahnt und sowohl um Angebote mit geringeren Lernansprüchen als auch um Angebote auf postsekundärer oder tertiärer Ebene erweitert wurden (pluralisierte Berufsbildung).

Im internationalen Vergleich sticht das österreichische Berufsbildungssystem heraus. Mit dem Hybrid-system aus schulischer Berufsbildung (BMS, BHS) und der dualen Ausbildung existiert ein „funktionaler Kern“, der über zwei Jahrzehnte (1995-2015) aufrechterhalten, zugleich aber durch neue Angebote erweitert wurde. In der öffentlichen Wahrnehmung liegt der Fokus, wenn es um Berufsbildung geht, ausschließlich auf dem „funktionalen Kern“. Darüber hinaus bestanden bereits 1995 ergänzende Elemente des Berufsbildungssystems, die schwerpunktmäßig Erwachsene adressiert haben (siehe Abb. 1).

Zwischen 1995 und heute wurde der distinktive Kern des Berufsbildungssystems in zweifacher Weise erweitert. Zum einen wurde er um neue Angebote der

³ Changing nature and role of vocational education and training (VET) in Europe. Nachzulesen unter: <http://www.cedefop.europa.eu/de/events-and-projects/projects/changing-nature-and-role-vocational-education-and-training-vet-europe>

„höheren Berufsbildung“ ergänzt und neue Brücken zwischen Lehre und Hochschulstudium wurden geschlagen (Berufsreifeprüfung, „Lehre mit Matura“). Zum anderen wurden Angebote geschaffen oder ausgebaut, die darauf abzielen, neue Gruppen für die Berufsbildung zu gewinnen, die bislang keinen Zugang zu Berufsbildung hatten. Viele dieser Angebote richten sich schwerpunktmäßig an junge Erwachsene (20-24) oder Erwachsene (25+). Viele dieser Angebote werden von Organisationen umgesetzt, die dem Erwachsenen- oder Weiterbildungsbereich (siehe dazu u.a. Vater/Zwielechner 2016) zuzurechnen sind. Die traditionellen Grenzen zwischen Berufs- und Erwachsenenbildung lösen sich dabei auf.

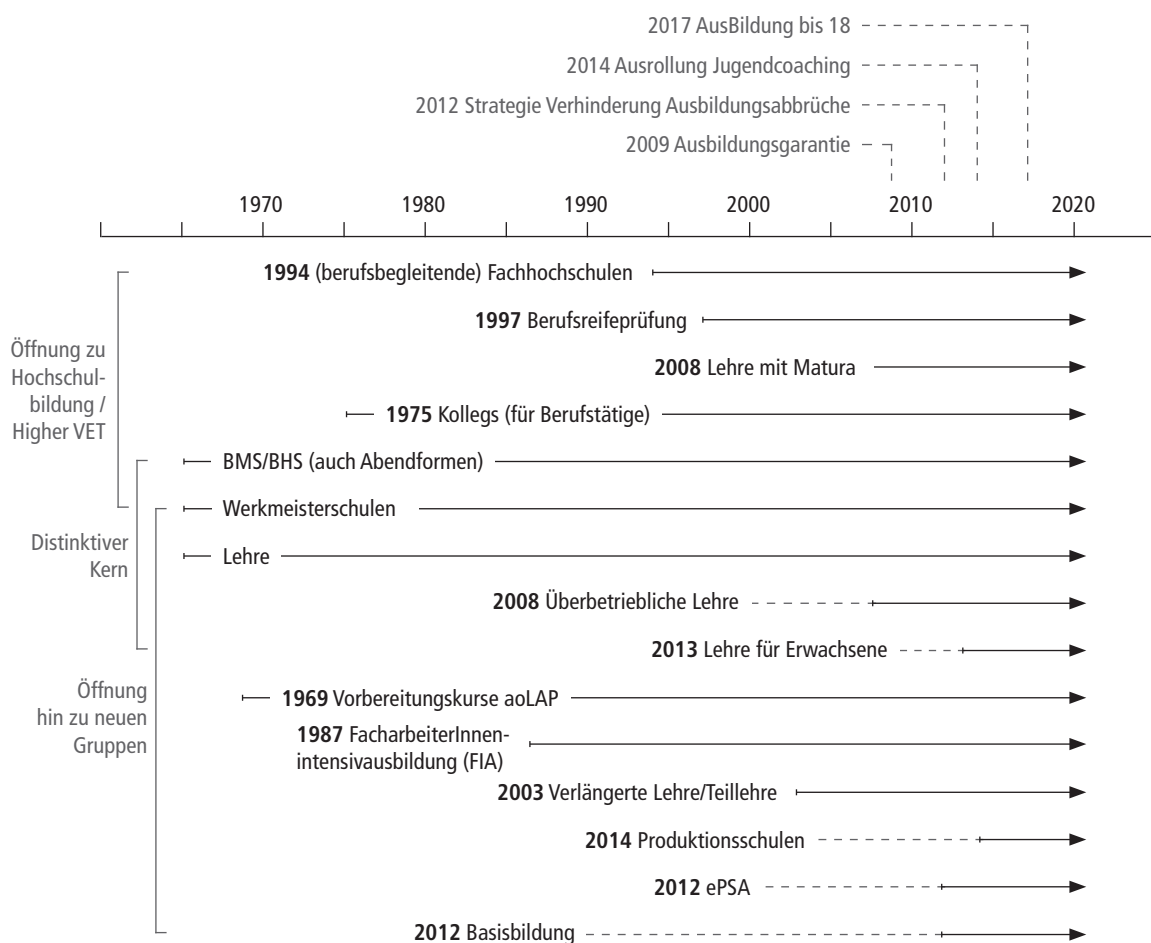
Viele derzeit noch als „non-formal“ klassifizierte Ausbildungen – von der Bilanzbuchhaltung bis zum Fitness-Training – können trotz ihrer wachsenden

Bedeutung aufgrund der ungenügenden Datenlage in der Darstellung der Berufsbildung Erwachsener nicht berücksichtigt werden. Insgesamt hat sich das Feld der Berufsausbildung erweitert und auch auf neue, insbesondere erwachsene Zielgruppen eingestellt, ohne dass dies in der bildungspolitischen Diskussion ausreichend gewürdigt wird.

Ein neuer Panorama-Blick – Erwachsene in der österreichischen Berufsbildung

Um die Teilnahme von Erwachsenen an der Berufsbildung darzustellen und die wachsende Bedeutung von berufsbildenden Angeboten, die sich der Erwachsenenbildung zuordnen lassen, sichtbar zu machen, braucht es neue Darstellungsformen. Ziel dabei ist hervorzuheben, wie viele Personen einen Typ von

Abb. 1: Entwicklungsschwerpunkte der Berufsbildung – 1970 bis 2020



Quelle: Eigene Darstellung

Ausbildung durchlaufen (nicht aber, wie viele Personen aktuell in einer Ausbildungsform sind) und wie sich diese Teilnahmepopulationen größenmäßig zueinander verhalten. Die Rolle, die Erwachsenen in der Berufsbildung zukommt, wird in üblichen Darstellungsformen unterschätzt – dies soll mit der hier vorgeschlagenen Darstellungsform korrigiert werden.

Methodische Vorgehensweise

Typischerweise wird zur Darstellung von Bildungssystemen die Verteilung von Alterskohorten (z.B. der 15- bis 19-Jährigen) auf Bildungsangebote wiedergegeben oder es werden Größenverhältnisse zwischen den aktuellen TeilnehmerInnenzahlen bestimmter Bildungsgänge (z.B. Bildungsgänge in der Erstausbildung, der Erwachsenenbildung usw.) dargestellt. Eine Darstellung zu jugendlichen Alterskohorten ermöglicht naturgemäß keine Darstellung der Rolle von Erwachsenen in der Berufsbildung. Bei der Darstellung von Größenverhältnissen zwischen Ausbildungsformen kommt es zu erheblichen Verzerrungen dadurch, dass Ausbildungsgänge im Erstausbildungssystem in der Regel deutlich länger sind als vergleichbare Ausbildungen für Erwachsene. Die Teilnehmezahlen selbst verraten nicht, wie viele unterschiedliche Personen ein Angebot im Vergleich zu anderen Angeboten durchlaufen. Wenn eine Lehre durchschnittlich 3,5 Jahre dauert, eine FacharbeiterInnen-Intensivausbildung aber nur 14 Monate, dann haben bei 3.500 TeilnehmerInnen an der Lehre und 1.167 TeilnehmerInnen an der Intensivausbildung etwa gleich viele Personen die Ausbildung durchlaufen. Der relative Beitrag kürzerer Formen von Bildungsangeboten wird durch den Vergleich der aktuellen TeilnehmerInnen (aller Schulstufen zusammengenommen) unterschätzt – und

damit die Bedeutung, die berufsbildende Angebote für Erwachsene für die Qualifikationsstruktur haben.

Folgende Alternative wurde entwickelt: Statt die TeilnehmerInnen einer Bildungsform (z.B. alle Lehrlinge) insgesamt wurden die TeilnehmerInnen einer hypothetischen „Schulstufe“ geschätzt (d.h. alle Lehrlinge dividiert durch die durchschnittliche Lehrdauer⁴). Für die durchschnittliche Dauer der Programme konnten dabei von der theoretischen Mindestdauer ausgehend nur näherungsweise Schätzungen verwendet werden. Insgesamt wird damit ausgedrückt, wie viele Personen (näherungsweise) einen Typ von Ausbildung durchlaufen.

Die TeilnehmerInnen eines (hypothetischen) Jahrgangs in den wichtigsten Ausbildungsformen werden als Anteil an einer (durchschnittlichen) Kohorte der 15-Jährigen ausgedrückt und dieser Anteil in der Folge als kreisförmige Flächen dargestellt (siehe Abb. 2). Da Personen mehrere Ausbildungen durchlaufen (können), kann die Summe der Flächen insgesamt mehr als 100% betragen.

Basis für die Schätzungen waren die TeilnehmerInnenzahlen laut Schulstatistik (Berichtsjahr 2017)⁵. Für in der Schulstatistik nicht erfasste Ausbildungsprogramme wurden TeilnehmerInnenzahlen aus anderen statistischen Datensammlungen, Monitoring- und Evaluationsstudien oder sonstigen Berichtsquellen herangezogen⁶. In allen Fällen wurde eine Schätzung der Teilnahmen vorgenommen (also nicht die insgesamt registrierten TeilnehmerInnen herangezogen) – zu einzelnen Angeboten (z.B. zur Berufsreifeprüfung mit der Ausnahme der Lehre mit Matura) konnten nur grobe Schätzungen erzielt werden. Die Hauptzielsetzung lag auf der Erstellung eines Überblicks, der Größenverhältnisse erfassbar

4 Für die unterschiedlichen Bildungsprogramme wurden dabei folgende Faktoren für die Umrechnung mehrjähriger Ausbildungen auf hypothetische Programmjahrgänge verwendet: Polytechnische Schulen 1, Berufsschulen 3,1, AHS – Tagesformen, regulär 4,3, AHS – Abendform 4, BMS 3,1, BHS 5,5, BHS – Abendform 4, Kolleg 2, Gesundheitsberufe (bis ISCED11 3) 2,5, Gesundheitsberufe (ab ISCED 11 4) 2,5, Meisterschulen 1,8, FH – Tagesformen, regulär 3, FH – berufsbegleitend 3, BRP 1, Lehre m. Matura 1, FacharbeiterInnen-Intensivausbildung 1,5, Kompetenzen mit System 1,5, Basisbildung 2, PSA Kurse IEB 0,79, Polizeischulen 2, ÜBA 3, Produktionsschulen 2.

5 Darunter fallen Zahlen für SchülerInnen an: Polytechnischen Schulen, Berufsschulen, AHS – Tagesformen, AHS – Abendform, BMS, BHS, BHS – Abendform, Kollegs, Schulen für Gesundheitsberufe (bis ISCED11 3), Gesundheitsberufe (ab ISCED 11 4), Meisterschulen.

6 Für in der Schulstatistik nicht erfasste Ausbildungsprogramme wurden TeilnehmerInnenzahlen aus folgenden Quellen verwendet: TN in Basisbildungs- und Pflichtschulabschlusskursen – Monitoring und Evaluierung der Initiative Erwachsenenbildung (siehe Steiner et al. 2017); Produktionsschulen – Jahresbericht (siehe BundesKOST 2018); Lehre mit Matura – Schätzung auf Basis des Jugendbeschäftigungsberichts (siehe Dornmayr/Litschel/Löffler 2016); FacharbeiterInnen-Intensivausbildung – Bericht Aktive Arbeitsmarktpolitik (siehe Bundesministerium für Arbeit Soziales Gesundheit und Konsumentenschutz 2018); Kompetenzen mit System – Monitoring der LLL:2020 Strategie (siehe Hefler et al. 2018); Polizeischulen – Webseite des BMI (<https://www.bmi.gv.at/news.aspx?id=6E71597058756A6C3265383D>); ÜBA (siehe Dornmayr/Nowak 2017)

macht und der bei Verbesserung der Datenbasis weiter verfeinert werden kann. Als Bezugsgröße wurde der Durchschnitt der Anzahl der 15-Jährigen der Jahre 2014 bis 2018 (Registerzählung; 84.700 Personen) verwendet.

Für die Anordnung der dargestellten Bildungsangebote in der grafischen Darstellung wurde sowohl nach dem Alter der Hauptzielgruppe als auch nach dem Niveau des zu erwerbenden Abschlusses nach ISCED-Klassifizierung differenziert. Grundsätzlich können zwei Angebotsstränge unterschieden werden. Einerseits finden sich Angebote des Erstausbildungssystems, die sich schwerpunktmäßig an Jugendliche in der Erstausbildung richten. Unter den TeilnehmerInnen dieser Angebote findet sich jedoch ein nennenswerter Anteil an TeilnehmerInnen, die bereits 20 Jahre oder älter sind. Deren Anteil wurde zur Veranschaulichung in der Grafik jeweils als dunkleres Segment dargestellt. Andererseits finden sich als zweiter Strang Formen der Berufsbildung, die sich in erster Linie an junge Erwachsene zwischen 20 und 24 und Erwachsene ab 25 Jahren richten. TeilnehmerInnen unter 20 wurden in diesem Fall durch hellere Segmente gekennzeichnet.

Lesebeispiel zum Diagramm

Die gewählte Darstellungsform versucht Ordnung in das stark gegliederte Angebotsfeld der Berufsbildung für Erwachsene zu bringen und ein intuitives Verständnis der relativen Größenverhältnisse zu ermöglichen, in dem alle Angaben zu einer durchschnittlichen Geburtskohorte in Beziehung gesetzt werden.

Die Teilnehmenden eines durchschnittlichen Jahrgangs der betrieblichen Lehre stellen rund 39% einer Kohorte der 15-Jährigen (84.700) dar (erster Diagrammabschnitt). Von diesen sind etwa ein Fünftel 20 Jahre oder älter, das entspricht rund 7% einer Alterskohorte (Dunkles Segment „Lehre“; erster Diagrammabschnitt). Weiters entsprechen österreichweit die Teilnahmezahlen (eines Jahrgangs) der sich explizit an Erwachsene richtenden Angebote, einen Lehrabschluss nachzuholen, rund 6% einer Kohorte (zweiter Diagrammabschnitt), wobei ca. rund 4% in Vorbereitungskursen auf den außerordentlichen Lehrabschluss, rund 2% auf die

FacharbeiterInnen-Intensivausbildung und 1% auf Angebote im Rahmen von „Kompetenzen mit System“ entfallen. In Wien sieht es jedoch völlig anders aus (vierter Diagrammabschnitt). Hier entfällt auf die drei genannten Formen das Äquivalent von rund 20% eines Jahrgangs (ca. 16.300) – das entspricht rund der Hälfte aller Teilnahmen an betrieblicher und überbetrieblicher Lehre zusammengenommen.

Erwachsene in der Berufsbildung im österreichischen Durchschnitt

Die Darstellung der Größenordnung von Teilnahmezahlen an Berufsbildungsangeboten für Gesamtösterreich macht deutlich, dass der Kernbereich des Berufsbildungssystems zwar tatsächlich die Mehrheit der TeilnehmerInnen vereint, gleichzeitig aber Angebote, die sich vorrangig an Erwachsene richten, von ihrer starken Ausdifferenzierung abgesehen in Summe ebenso von Gewicht sind. Die Summen der berufsbildenden Angebote, die sich an Jugendliche und die sich an Erwachsene richten, verhalten sich näherungsweise wie 3 zu 1.

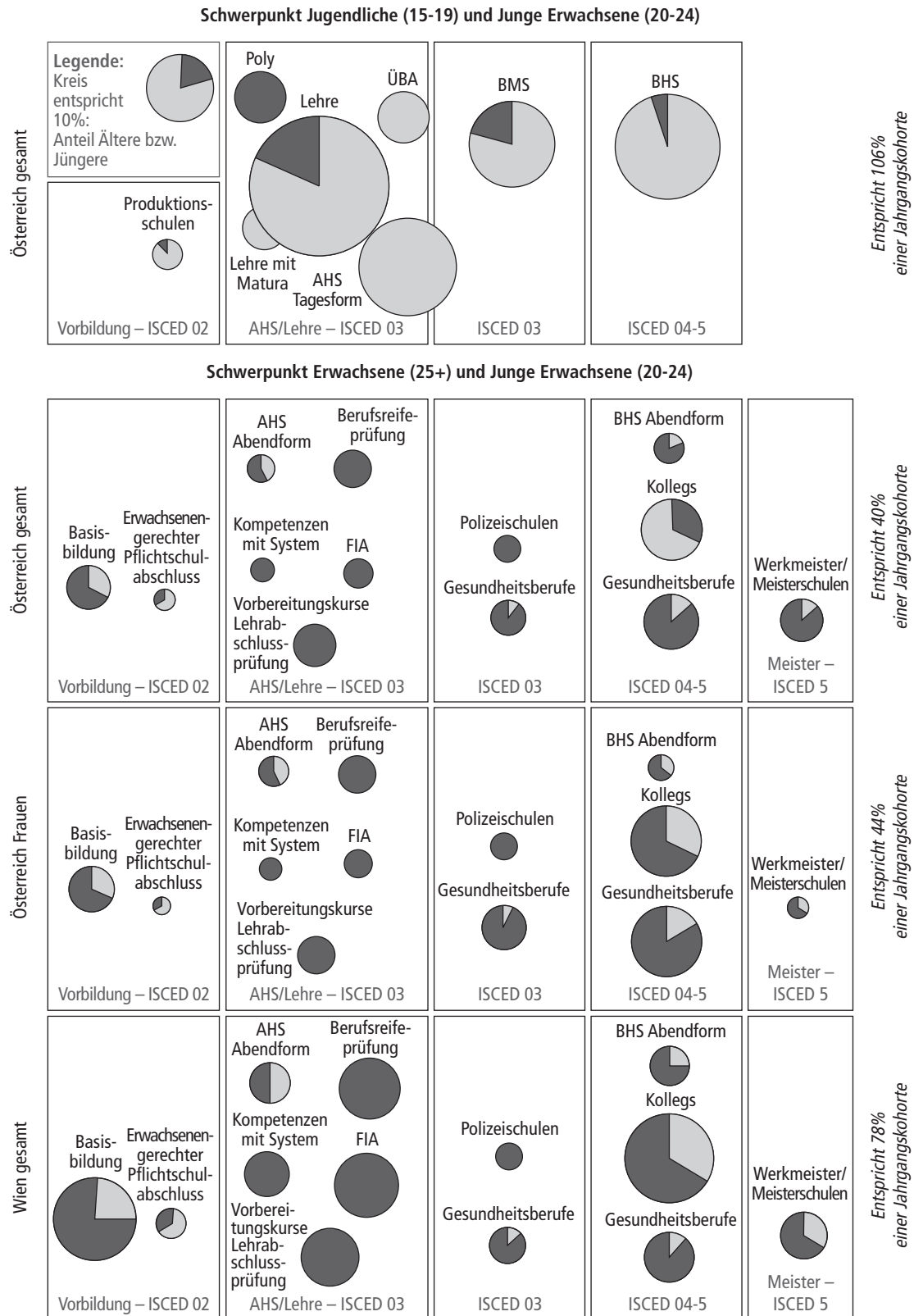
Erwachsene in der Berufsbildung in Genderperspektive

Eine Betrachtung der geschlechtsspezifischen Unterschiede in der gewählten Darstellungsform macht die bekannte geschlechtsspezifische Segregation in der Berufsbildung deutlich, wie zum Beispiel eine stärkere Teilnahme von Frauen an Ausbildungen im Bereich der Gesundheitsberufe (siehe Bergmann et al. 2017). Zum anderen zeigt die gewählte Perspektive, dass Frauen häufiger Berufsbildungsangebote im Erwachsenenalter durchlaufen als Männer.

Erwachsene in der Berufsbildung – die Situation in Wien

Für Wien zeigen sich (siehe Abb. 2 – viertes Segment) wiederum deutliche Unterschiede zum österreichischen Durchschnitt. Der augenfälligste Unterschied ist der deutlich größere Anteil an Personen, die Berufsbildungsangebote für Erwachsene in Anspruch nehmen. Der Anteil an Erwachsenen in für sie eingerichteten Bildungsangeboten ist in Wien doppelt so hoch wie im österreichischen Durchschnitt. Darin kommt insbesondere zum Ausdruck, wie groß der

Abb. 2: Teilnehmende an Ausbildungsangeboten – dargestellt als TeilnehmerInnen eines Ausbildungsjahres als Anteil einer Kohorte der 15-Jährigen



ÜBA = Überbetriebliche Lehrausbildung, FIA = FacharbeiterInnen-Intensivausbildung

Quelle: Eigene Darstellung

Beitrag der Berufsbildung im Erwachsenenalter für die Aufnahme von frühen AusbildungsabbrecherInnen und zur Integration von Zugewanderten und Geflüchteten ist.

Ausblick – Institutionalisierungsprozesse mit offenem Ausgang

Die vorgeschlagene Darstellungsform betont, dass Angebote der Berufsbildung, die sich explizit an Erwachsene richten, einen wesentlichen und systematischen Teil des Berufsbildungssystems und natürlich auch der Erwachsenenbildung darstellen. Werden diese Angebote außer Acht gelassen, geraten wesentliche Teile der jüngeren Entwicklungen des österreichischen Berufsbildungssystems, die einem Pfad zur Pluralisierung folgen, außer Blick. Ebenso wird unsichtbar, welchen wesentlichen Teil Organisationen, die dem Erwachsenen- bzw. Weiterbildungsbereich angehören, für diese Entwicklung leisten.

Die in den letzten beiden Jahrzehnten beobachtbare Erweiterung des österreichischen Berufsbildungssystems baut auf den Vorzügen eines beruflich gefassten Beschäftigungssystems auf: Eine Berufsausbildung erworben zu haben, stellt deshalb einen so großen Vorteil dar, weil Unternehmen in Österreich die Formen ihrer Arbeitsorganisation stark an den Kompetenzbündeln ausgerichtet haben, die in den standardisierten und breit geschnittenen Berufsausbildungen bzw. an den berufsbildenden Schulen vermittelt werden. Auf diese institutionelle Verankerung der Berufsbildung konnte der bisherige Aufbauprozess insbesondere auch von Angeboten, die sich an Erwachsene richten, zurückgreifen: Auch alternative Formen, eine Berufsausbildung zu machen, wie etwa die überbetriebliche Lehre (ÜBA), die FacharbeiterInnen-Intensivausbildung oder die außerordentlichen Lehrabschlüsse erhöhen die Arbeitsmarkt- und Verdienstchancen der AbsolventInnen beträchtlich. Die alternativen Angebote geben ein ähnliches Versprechen (in John W. Meyers Konzept einer Social Charter (siehe Meyer 1970)) wie ihr Gegenstück in der Erstausbildung ab. Es gelingt in ausreichender Weise, sowohl die funktionalen als auch die institutionellen Grundlagen der erfolgreichen Angebote des Berufsbildungssystems zu reproduzieren.

Trotz allem sind viele der neu geschaffenen Angebote der Berufsausbildung, die sich schwerpunktmäßig an Erwachsene richten, nur schwach institutionell abgesichert. Ihre Finanzierung erfolgt in der Regel aus Ermessensausgaben des Bundes oder aus dem volatilen Budget des Arbeitsmarktservice. Teilweise werden Mittel des Europäischen Sozialfonds zur Kofinanzierung eingesetzt. Insgesamt sind schwerpunktmäßig jene Angebote nicht aus dem Regelbudget finanziert, die Bildung für Erwachsene ohne Matura – „die vergessene Hälfte“ (siehe Göhring 2018) – anbieten.

Einzelne Angebote, die seit langem eingeführt sind, wie etwa die überbetriebliche Lehre, und die eine systematische Funktion erfüllen, laufen dennoch Gefahr, als bloße Krisenphänomene missdeutet zu werden, die keine Berechtigung mehr haben, sobald das ihre Einführung begründende Problem („Lehrstellenlücke“) überwindbar erscheint. Sie drohen in ihrem systematischen Beitrag zu einem Bildungssystem verkannt zu werden, in dem für alle der Erwerb eines weiterführenden Abschlusses möglich ist, weil auf spezifische Bedürfnisse von neuen Zielgruppen eingegangen wird.

Die schwache Ausprägung der Systemintegration von Bildungsangeboten für Erwachsene lässt sich besonders deutlich nachvollziehen, wenn ZuwanderInnen in den Blick genommen werden, die als Jugendliche nach Ende der Schulpflicht oder als Erwachsene nach Österreich gekommen sind. Österreich ist eine ausgeprägte Einwanderungsgesellschaft, deren Erwachsenenbildungsangebote ZuwanderInnen offenstehen und für diese eine wesentliche Ressource darstellen. Wie an der Darstellung zu Wien deutlich wird, spielen ZuwanderInnen und Geflüchtete als TeilnehmerInnen der Angebote eine zentrale Rolle. Zugleich wird das Potential von (Berufs-)Bildung, eine vollwertige gesellschaftliche Teilhabe von ZuwanderInnen und Geflüchteten zu unterstützen, längst nicht ausgeschöpft: Es besteht keine Vision, wie ein (Erwachsenen-)Bildungssystem der Einwanderungsgesellschaft aussehen soll, damit es seine vielfältigen Aufgaben erfüllen kann. Vielmehr drohen in Österreich wie in anderen EU-Staaten die Auswirkungen eines illiberalen Einwanderungsregimes und dessen Artikulation im Bereich der Bildungsangebote für Erwachsene, u.a. verpflichtende Deutschkurse und -prüfungen;

verpflichtende, als „Wertekurse“ adressierte Tests über Landeskunde und Normenbestand (siehe Österreichischer Verband für Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache 2018), einen Doppelstandard zu erzeugen, der Zugewanderte nicht als gleichberechtigte BildungsteilnehmerInnen und künftige StaatsbürgerInnen aufzufassen erlaubt.

Insgesamt haben sich die Möglichkeiten, im Erwachsenenalter eine Berufsbildung zu absolvieren, in den letzten beiden Jahrzehnten und bis zum Ende der XXV. Legislaturperiode (Herbst 2017) erhöht. Zum Zeitpunkt der Beendigung der Türkis-Blauen Koalition im Mai 2019 in der XXVI. Periode waren

viele der Errungenschaften mit mehr oder minder großen Einschnitten weitergeführt worden – wenn auch laut Regierungsprogramm (siehe Lassnigg 2018) die Förderung des lebenslangen Lernens kein Schwerpunkt der zerbrochenen Regierung war. Negativ auf die Berufsbildung Erwachsener drohen sich dabei insbesondere auf MigrantInnen und Flüchtlinge abzielende Verschlechterungen im Bereich der Sozial-, Arbeitsmarkt-, Integrations- und Bildungspolitik auszuwirken (siehe dazu die Beiträge in Talos 2019). Welche Weichenstellungen durch die künftige Bundesregierung gestellt werden, ist noch nicht abzusehen.

Literatur

Baker, David P. (2011): Forward and backward, horizontal and vertical: Transformation of occupational credentialing in the schooled society. In: *Research in Social Stratification and Mobility*, Vol. 29, S. 5-29.

Becker, Rolf (2017): Ausgewählte Klassiker der Bildungssoziologie. In: Becker, Rolf (Hrsg.): *Lehrbuch der Bildungssoziologie*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 511-560.

Bergmann, Nadja/Gassler, Helmut/Kugi-Mazza, Edith/Leitner, Andrea/Scambor, Elli/Waid, Margit (2017): Berufsbildung „aktuell“: Renaissance der altbekannten Arbeitsmarktsegregation. Oder: neue Möglichkeit für eine gleichstellungsorientierte Arbeitswelt? In: Schlögl, Peter/Stock, Michaela/Moser, Daniela/Schmid, Kurt/Gramlinger, Franz (Hrsg.): *Berufsbildung, eine Renaissance? Motor für Innovation, Beschäftigung, Teilhabe, Aufstieg, Wohlstand, ...* Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 184-198.

BundesKOST – Bundesweite Koordinierungsstelle AusBildung bis 18 (2018): Produktionsschule 2017. Jahresbericht. Wien.

Bundesministerium für Arbeit Soziales Gesundheit und Konsumentenschutz (2018): Aktive Arbeitsmarktpolitik in Österreich 2014-2018. Dokumentation. Wien.

Davies, Scott/Mehta, Jal (2018): The deepening interpenetration of education in modern life. In: Mehta, Jal/Scott, Davies (Hrsg.): *Education in a new society. Renewing the sociology of education*. Chicago/London: The University of Chicago Press, S. 83-114.

Dornmayr, Helmut/Litschel, Veronika/Löffler, Roland (2016): Bericht zur Situation der Jugendbeschäftigung und Lehrlingsausbildung in Österreich 2014-2015 – Forschungsbericht von ibw und öibf im Auftrag des BMWFW. Wien.

Dornmayr, Helmut/Nowak, Sabine (2017): Lehrlingsausbildung im Überblick. Strukturdaten, Trends und Perspektiven (= ibw-Forschungsbericht Nr. 190). Wien.

Faulstich, Peter (1981): Arbeitsorientierte Erwachsenenbildung. Frankfurt am Main: Diesterweg.

Faulstich, Peter (1997): Regulation der Weiterbildung – Markt, Staat und Netze. In: Derichs-Kunstmann, Karin/Faulstich, Peter/Schiersmann, Christiane (Hrsg.): *Weiterbildung zwischen Grundrecht und Markt. Rahmenbedingungen und Perspektiven*. Wiesbaden: Springer, S. 77-97.

Göhring, Silvia (Hrsg.) (2018): Die vergessene Hälfte – Erwachsenenbildung für Bildungsbenachteiligte in der Zusammenschau von Wissenschaft und Praxis. *Isotopia 2018/96*. Graz: Isop Graz.

Grollmann, Philipp/Markowitsch, Jörg (2019): Konzeptionelle Veränderungen in der Berufsbildung in Europa und Szenarien für die Zukunft. In: Bünning, Franz/Frenz, Martin/Jenewein, Klaus/Windelband, Lars (Hrsg.): *Übergänge aus der Perspektive der Berufsbildung. Akademisierung und Durchlässigkeit als Herausforderungen für gewerblich-technische Wissenschaften*. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 285-298.

- Hefler, Günter/Luomi-Messerer, Karin/Steinheimer, Eva/Wulz, Janine (2018):** Wissenschaftliche Begleitung und Monitoring der Österreichischen Strategie zum lebensbegleitenden Lernen. LLL:2020. Monitoringbericht für die Jahre 2016 und 2017. Wien.
- Lassnigg, Lorenz (2018):** Reform der Reformen: Ausgrenzung, positionale Differenzierung, Prüfungs- und Kontrollwahn, Wettbewerb und Ökonomisierung. Kurzanalyse des Regierungsprogramms zur „Bildung“. Wien. Online im Internet: <http://www.equi.at/dateien/rp-2017.pdf> [Stand: 2019-10-02].
- Mehta, Jal/Davies, Scott (Hrsg.) (2018):** Education in a new society. Renewing the sociology of education. Chicago/London: The University of Chicago Press.
- Meyer, John W. (1970):** The Charter: Conditions of Diffuse Socialization in Schools. In: Scott, William Richard (Hrsg.): Social processes and social structures: an introduction to sociology. New York/London: Holt, Rinehart and Winston, S. 564-578.
- Österreichischer Verband für Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache (Hrsg.) (2018):** Wertevermittlung im DaZ-Unterricht? Kritische Perspektiven und alternative Modelle für kultur- und gesellschaftsreflexives Lernen (= ÖDaF-Mitteilungen 2018, Jg. 34, H. 1.).
- Schlögl, Peter/Stock, Michaela/Mayerl, Martin (2019):** Berufliche Erstausbildung: Herausforderungen und Entwicklungsaufgaben in einem bedeutsamen Bildungssegment Österreichs. In: Breit, Simone/Eder, Ferdinand/Krainer, Konrad/Schreiner, Claudia/Seel, Andrea/Spiel, Christiane (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht 2018. Band 2. Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen. Graz: Leykam, S. 269-306.
- Schmid, Kurt (2014):** Berufliche Tertiärbildung in Österreich: Bedeutung, „blinde Flecken“, Perspektiven. In: WISO, Vol. 37. Jg. (2014), No Sonderheft, S. 202-224. Online im Internet: <https://www.isw-linz.at/index.php?elD=dumpFile&t=f&f=423&token=fc30a4ca96aea0ff2e898688c3e58e0caf911346> [Stand: 2019-10-02].
- Schneeberger, Arthur/Schmid, Kurt/Petanovitsch, Alexander (2013):** Postsekundäre/tertiäre Berufsbildung in Österreich. Länderhintergrundbericht zum OECD-Review „Skills beyond school“. Wien (= ibw-Forschungsbericht. 175). Online im Internet: <https://www.ibw.at/bibliothek/id/256> [Stand: 2019-10-02].
- Scott, Richard W./Meyer, W. John (1994):** The rise of training programs in firms and agencies: an institutional perspective. In: Scott, Richard W./Meyer, W. John (Hrsg.): Institutional environments and organizations – Structural complexity and individualism. Thousand Oaks (California): Sage, S. 228-254.
- Solga, Heike/Becker, Rolf (2012):** Soziologische Bildungsforschung – eine kritische Bestandsaufnahme. In: Becker, Rolf/Solga, Heike (Hrsg.): Soziologische Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 7-43.
- Steiner, Mario/Pessl, Gabriele/Kuschej, Hermann/Egger-Steiner, Michaela/Metzler, Barbara (2017):** Evaluation der Initiative Erwachsenenbildung. Wien.
- Talos, Emmerich (Hrsg.) (2019):** Die Schwarz-Blaue Wende in Österreich: Eine Bilanz. Wien: Lit Verlag.
- Tippelt, Rudolf/Lindemann, Barbara (2018):** Institutionenforschung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Tippelt, Rudolf/Hippel, Aiga von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: Springer, S. 529-542.
- Vater, Stefan/Zwiehner, Peter (2016):** Berufliche Bildung an Volkshochschulen. In: Die österreichische Volkshochschule, Vol. 258, S. 16-18.



Foto: K.K.

Dr. Günter Hefler

hefler@3s.co.at
<http://www.3s.co.at>
 +43 (0)1 585 09 15-32

Günter Hefler studierte Philosophie und (Fächerkombination) Soziologie und Politikwissenschaften an der Universität Wien und absolvierte das Doktoratsstudium an der Universität Klagenfurt (Doktoratskolleg Lebenslanges Lernen). Er ist Senior Researcher und Projektmanager bei 3s. Seine Arbeitsschwerpunkte beinhalten u.a. international vergleichende Weiterbildungsforschung, betriebliche Weiterbildung und organisationales Lernen, Lernen und Entwicklung im Lebensverlauf.



Foto: K.K.

Mag.ª Eva Steinheimer

steinheimer@3s.co.at
<http://www.3s.co.at>
+43 (0)1 585 09 15-22

Eva Steinheimer studierte Skandinavistik und Politikwissenschaften in Wien und Stockholm. Sie ist wissenschaftliche Mitarbeiterin und Projektmanagerin bei 3s. Ihre Forschungsschwerpunkte sind international vergleichende Weiterbildungsforschung, Lernen am Arbeitsplatz und österreichische Sozial- und Arbeitsmarktpolitik.



Foto: 3s

DI Dr. Jörg Markowitsch

markowitsch@3s.co.at
<http://www.3s.co.at>
+43 (0)1 5850915-15

Jörg Markowitsch studierte technische Mathematik an der TU Wien und Philosophie an der Universität Wien. Er ist Senior Partner bei 3s Unternehmensberatung GmbH. Seine Arbeitsschwerpunkte sind u.a. Berufsbildung, betriebliche Weiterbildung, praxisbezogene Hochschulbildung, Kompetenzerwerb und -beschreibung, Qualifikationsbedarfsforschung sowie Europäische Bildungspolitik.

Adults in Vocational Education and Training and Job-oriented Adult Education in Austria

The way from opening to hybridization to the system?

Abstract

The vocational education and training system in Austria has undergone great changes in the past few years: In addition to its core, vocational education and training in the schools (BMS and BHS) and the dual vocational training system (apprenticeship), there are more and more offerings aimed at adults. Employment is interrupted or reduced in favour of a new educational phase (keyword: multiple qualifications). Thus vocational education and training is becoming an important area of activity for adult education institutions as well. However, the entire educational system is also changing: Whereas its primary role used to be to prepare people to work during a specific chapter in their lives, it now accompanies them throughout their entire lives. The authors of this article argue that these changes have not been sufficiently considered in public debates, the theoretical discourse and the generally accepted ways in which vocational education and training are presented and perceived. They propose to present vocational education and training in a way that underscores how adults in vocational education and training are not a fringe group and aim to raise awareness of how the increasing number of these adults expresses a general change in the educational system. (Ed.)

Arbeitsorientierte Grundbildung: ökonomisches Verwertungsinteresse oder emanzipatorischer Bildungsraum?

Aus der Praxis der Arbeitsgemeinschaft
ARBEIT UND LEBEN

Anke Frey und Björn Schulz

Frey, Anke/Schulz, Björn (2019): Arbeitsorientierte Grundbildung: ökonomisches Verwertungsinteresse oder emanzipatorischer Bildungsraum? Aus der Praxis der Arbeitsgemeinschaft ARBEIT UND LEBEN.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 38, 2019. Wien.

Online im Internet: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/19-38/meb19-38.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Schlagworte: Arbeitsmarktorientierung, arbeitsorientierte Grundbildung, Basisbildung, Emanzipation, Basiskompetenzen, Geringqualifizierte



Kurzzusammenfassung

Der vorliegende Beitrag zeigt, dass Angeboten der arbeitsorientierten Grundbildung das Potenzial inhärent ist, den Emanzipationsgedanken und den Befähigungsgedanken gleichermaßen zu verfolgen, wenn Motivation und Interesse der LernerInnen bei der Angebotskonzeption und Umsetzung in den Mittelpunkt rücken. Vorgestellt und diskutiert werden hierfür zwei Projekte aus der Praxis der Arbeitsgemeinschaft ARBEIT UND LEBEN: „BasisKomPlus – Basiskompetenz am Arbeitsplatz stärken“ und „eVideo – Lernen mit Web Based Trainings“. Kernzielgruppe sind Beschäftigte in an- und ungelernten Tätigkeiten bzw. sog. „Geringqualifizierte“. Ein Fazit der AutorInnen: Die skizzierten Angebote unterscheiden sich gerade darin von Maßnahmen, die stringent auf die berufliche Verwertbarkeit ausgerichtet sind, dass sie für die LernerInnen einen mehrdimensionalen Befähigungsraum öffnen. Zum einen erhalten die TeilnehmerInnen die Möglichkeit, Fähigkeiten zu entwickeln, ohne die sie möglicherweise langfristig aus dem Arbeitsmarkt gedrängt werden oder in niedrigen und damit auch niedrig bezahlten Tätigkeiten verbleiben müssen. Zum anderen wird der Betrieb zum Bildungsort, in dem Perspektiven und Reflexionsräume eröffnet werden, die darüber hinaus reichen. (Red.)

Arbeitsorientierte Grundbildung: ökonomisches Verwertungsinteresse oder emanzipatorischer Bildungsraum?

Aus der Praxis der Arbeitsgemeinschaft
ARBEIT UND LEBEN

Anke Frey und Björn Schulz

Ein mittelständischer Reinigungsbetrieb organisiert Schulungen, die auf eine Tätigkeit in dem Betrieb vorbereiten sollen. Inhalt der Schulung sind arbeitsbezogene Lese- und Schreibkompetenzen. In den Unterrichtseinheiten wird überwiegend mit Tablets gearbeitet. Ein Großunternehmen der Logistik führt mit den Beschäftigten im Lager Grundbildungsmaßnahmen durch. Im Mittelpunkt stehen die Themen Kommunikation, Fachsprache, Arbeitssicherheit. In zwei Modulen werden auch die Themen Positionen im Logistikunternehmen und das (Aus-)Bildungssystem in Deutschland behandelt¹.

Diese beiden Beispiele der arbeitsorientierten Grundbildung (AoG) zeigen, dass Arbeitsmarktrelevanz und eine emanzipatorische Dimension einander nicht ausschließen. Ganz im Gegenteil, gerade die arbeitsorientierte Grundbildung kann hier für das gesamte Feld wertvolle Impulse liefern. Wesentliches Bindeglied zwischen dem Emanzipations- und Befähigungsgedanken ist dabei der jeweils spezifische LernerInnenkontext.

Für die in diesem Beitrag dargestellten Projekte „eVideoTransfer2“ und „BasisKomPlus – Basiskompetenz am Arbeitsplatz stärken“, die bei verschiedenen Organisationen des Vereins ARBEIT UND LEBEN umgesetzt werden, ist dieser Zusammenhang noch

aus einem weiteren Grund von Bedeutung: Der Emanzipationsgedanke ist in Deutschland gerade der gewerkschaftsnahen Bildungsarbeit traditionell immanent. In Österreich setzt, wenn auch keine vergleichbare Einrichtung existiert, der Österreichische Gewerkschaftsbund (ÖGB) Projekte in diesem Themenfeld um (zur Entwicklung der Arbeiterbildungsvereine in Österreich siehe ÖGB 2017).

Rahmenbedingungen

Grundbildung – in Österreich unter dem Begriff Basisbildung geläufiger – ist in der deutschen

¹ Von 2013-2015 haben ca. 80 Beschäftigte aus dem Bereich Lagerlogistik im Unternehmen FIEGE Logistik Stiftung & Co. KG an den Grundbildungsmaßnahmen teilgenommen.

ARBEIT UND LEBEN

Die Arbeitsgemeinschaft ARBEIT UND LEBEN ist ein kooperativer Zusammenschluss von Volkshochschulen und Gewerkschaften in Deutschland mit bundesweiter Struktur (Bundesarbeitskreis und Landesorganisationen). Kernfelder sind die politische Bildung, soziale Bildung und arbeitnehmerInnenorientierte Bildung. Arbeit und Leben aller Menschen sollen sich nach den Prämissen von sozialer Gerechtigkeit, Chancengleichheit und Solidarität mit dem Ziel einer demokratischen Kultur der Partizipation entwickeln. Insbesondere werden Menschen adressiert, die strukturell als bildungsbenachteiligt gelten. ARBEIT UND LEBEN schlägt so bereits institutionell eine Brücke zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung.

Weitere Informationen unter: <https://www.arbeitundleben.de>

Bildungsdiskussion als Themenfeld mittlerweile stärker anerkannt², woran nicht zuletzt die im Jahr 2011 veröffentlichte leo. – Level-One Studie (siehe Grotlüschen/Riekmann 2012) einen erheblichen Anteil hatte. Das aufrüttelnde Moment der Studie war sicherlich die hohe Anzahl der – damals von den StudienautorInnen noch so bezeichneten – „funktionalen AnalphabetInnen“, eher überraschend war die Tatsache, dass etwa 58% dieser Personengruppe zum Untersuchungszeitraum erwerbstätig waren (vgl. Grotlüschen/Riekmann/Buddeberg 2012, S. 34f.). Mit der im Mai 2019 veröffentlichten Neuauflage, LEO 2018, wurde nunmehr der Terminus „Personen mit geringer Literalität“ eingeführt. Im Vergleich zu 2011 hat sich die Erwerbsbeteiligung von Menschen mit geringer Literalität in Deutschland verbessert, wobei jedoch auch in der Gesamtbevölkerung eine Steigerung zu verzeichnen ist (vgl. Grotlüschen et al. 2019, S. 12).

Entsprechend hatten seit 2011 Förderprogramme, vor allem des Bundes, einen arbeitsbezogenen Fokus, der Zugänge zur betrieblichen Weiterbildung öffnete. Eine Dominanz von Arbeitsmarktorientierung in der Grundbildung führte (und führt) jedoch auch zu Kritik, wird doch der Verlust des emanzipatorischen Charakters angemahnt (siehe Korfkamp 2016).³

Tatsächlich haben sich der Betrieb und die betriebliche Weiterbildung als geeigneter Zugang erwiesen, um Menschen mit geringer Literalität zu erreichen. Unterstützend wirkte dabei der technologische

und gesellschaftliche Wandel: Ein immer schneller werdender Informationsfluss sowie kontinuierliche technische und strukturelle Veränderungen stellen Menschen mit geringer Literalität vor große Herausforderungen. Gleichzeitig müssen Unternehmen den digitalen Wandel vollziehen. Auch bei einfachen Tätigkeiten steigen folglich die Kompetenzanforderungen. Grund- und Weiterbildung wird damit eine entscheidende Bedeutung beim Erhalt der Arbeitsfähigkeit formal Geringqualifizierter zugeschrieben (siehe Weber/Kretschmer 2012; Lukowski 2017). Neben einem steigenden Bedarf an Flexibilität haben Unternehmen dabei auch die Kommunikationsfähigkeit und grundlegende PC-Kenntnisse hervor (siehe Schöpfer-Grabe/Vahlhaus 2019). Arbeitsmarktpolitisch findet dies insbesondere Ausdruck in dem in Deutschland seit 2019 in Kraft getretenen Qualifizierungschancengesetz. Es stärkt die Förderung arbeitsmarktrelevanter Qualifizierungen und verweist vor allem darauf, dass Weiterbildung für alle Beschäftigtengruppen notwendig ist, um im Wandel der Arbeitswelt Schritt zu halten.

Arbeitsorientierte Grundbildung in der gewerkschaftsnahen Bildungsarbeit

ARBEIT UND LEBEN vertritt in seinen Grundbildungsprojekten den Ansatz, berufliche Handlungsfähigkeit und Persönlichkeitsentwicklung zu verknüpfen (siehe Klein/Reutter 2014; Tröster 2002). Ein solches

2 Zur Begriffsdiskussion auch mit Blick auf Österreich siehe Mania/Tröster (2018). Gleichwohl sich bislang keine einheitliche Definition des Begriffs „Grundbildung“ durchgesetzt hat, umfasst dieser in den meisten Diskussionen eine ganze Reihe grundlegender Kompetenzen, von denen angenommen wird, dass sie die Voraussetzung kultureller und gesellschaftlicher Teilhabe sind. Wir verwenden in diesem Beitrag bewusst den in der deutschen Debatte verwendeten Begriff, auch in Hinblick auf die Besonderheiten der hier im Fokus stehenden arbeitsorientierten Grundbildung.

3 Zu Umfang und Ausgestaltung bildungspolitischer Maßnahmen im Themenbereich Basisbildung in Österreich der letzten zehn Jahre siehe Kastner (2016). Eine umfassende Studie zur Alphabetisierungs- und Grundbildungspolitik in Österreich bietet auch Knauber (2017).

Konzept impliziert, dass Maßnahmen der arbeitsorientierten Grundbildung sowohl eine Zweckgerichtetheit verfolgen, als auch Anteile bereitstellen, die über die direkte Verwertbarkeit im Berufskontext oder am Arbeitsplatz hinausgehen.⁴ Wenn sich auch strukturell in der Weiterbildung eine Trennung zwischen beruflicher und allgemeiner Weiterbildung etabliert hat, so wird doch bezogen auf den Ertrag diese Trennung am realen Lernort aufgehoben (siehe Faulstich 1981; Dehnbostel 2019). Berufsbezogene Kompetenzentwicklung wird folglich umfassend verstanden und auch umfassend angelegt (siehe Gnahs 2010). Dieser Zusammenhang ist auch deshalb von Bedeutung, da sich in den Grundbildungsprojekten Ziele verbinden, die auf bildungspolitische Herausforderungen reagieren und gleichzeitig anchlussfähig an eine emanzipatorische Zielsetzung und Tradition sind.

Neben Alphabetisierung (Lesen, Schreiben) und dem Bereich Schlüsselkompetenzen oder finanzielle Grundbildung geht es auch um Mitsprache, Mitbestimmung und Mitgestaltung in der Arbeit zur aktiven Teilhabe an betrieblichen Demokratieprozessen. Die Inhaltsbereiche spiegeln wiederkehrende Themen – und damit Problembereiche – in Unternehmen. Sie spiegeln jedoch auch gestaltungsorientierte Potenziale, die – so die Hypothese – auch über den Betrieb hinausgehende Bildungsprozesse anregen und teilhabestärkend wirken. Kernzielgruppen im Betrieb sind Beschäftigte in an- und ungelernten Tätigkeiten bzw. sog. „Geringqualifizierte“. Nachweislich sind diese Gruppen in der betrieblichen und allgemeinen Weiterbildung deutlich unterrepräsentiert (siehe z.B. Weiterbildungsatlas der Bertelsmann Stiftung 2018).

Die nachfolgend vorgestellten arbeitsorientierten Grundbildungsprojekte⁵ sollen den oben skizzierten Zusammenhang illustrieren.

BasisKomPlus – Basiskompetenz am Arbeitsplatz stärken

Im Projekt BasisKomPlus entwickelt ARBEIT UND LEBEN Lernangebote in Unternehmen, um vor allem

gering qualifizierte und strukturell benachteiligte Beschäftigtengruppen zu erreichen und ihnen Weiterbildung zu ermöglichen. Seit 2012 wurde so mit über 200 Unternehmen (60% KMU, 40% Großunternehmen) eine Zusammenarbeit umgesetzt und konnten fast 3.000 Beschäftigte erreicht werden (Stand: 31.12.2018). Die Inhalte werden im Entwicklungsprozess mit den Beteiligten erhoben und konzipiert; es gibt keine feststehenden Curricula, Individualität und Passgenauigkeit sind zentral. Die Maßnahmen sind erfahrungsgemäß dann erfolgreich, wenn sie an den Interessen der Betriebe und der Beschäftigten ansetzen und einen direkten Lerntransfer ermöglichen. Ziel ist aber auch, die Selbstwirksamkeit zu stärken und den Beschäftigten Bildungsmöglichkeiten per se zu eröffnen.

Die Konzeption und Umsetzung der Angebote ist in einen begleitenden Prozess eingebunden. Dieser Prozess ist bereits in seinen Phasen und Instrumenten („BetriebsCheck“ und „Basiskompetenz-Check“) bewusst multiperspektivisch angelegt: In der Analyse und Auftragsklärung werden die Ziele und Bedarfe der Betriebe und der Beschäftigten wie auch die berufsbezogenen Problembereiche und Qualifizierungsbedarfe als auch Bildungs- und Gestaltungsbedarfe erfasst (vgl. Bundesarbeitskreis ARBEIT UND LEBEN 2019). Hinter diesem Vorgehen liegt die Zielsetzung, sowohl qualifikatorische Bedarfe aufzudecken als auch gleichzeitig gestaltend zu wirken, indem die Arbeits- und die Bildungssituation der Beschäftigten in eine größere Sichtweise eingebettet werden.

Ein wichtiges Moment in der Bedarfsanalyse und Konzeption der Maßnahmen sind die Arbeitsplatz- und Tätigkeitsanalysen im Betrieb, in die die Beschäftigten intensiv eingebunden sind. Das Wissen und die Expertise der Beschäftigten sind Voraussetzung, um ein motivierendes und passendes Angebot entwickeln zu können. Die Beschäftigten sind die ExpertInnen für ihre Arbeit und ihre Bedarfe. Sie beschreiben, präzisieren und reflektieren die Anforderungen ihrer Tätigkeit, was eine nachhaltig stärkende Erfahrung ist. Bereits der Prozess

⁴ Diese Wirkungen sind sowohl deutlich schwieriger zu operationalisieren als auch nachzuweisen (im Gegensatz z.B. zur Messung von Fertigkeiten oder Wissen).

⁵ Die Projekte BasisKom/BasisKomPlus und eVideo transfer/eVideo transfer 2 wurden und werden mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) im Rahmen der Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung (www.alphadekade.de) gefördert.

der Angebotsentwicklung hat damit einen Doppelcharakter: Er ist zum einen funktional (Aufnahme von Problemen, Themen und Inhalten), zum anderen ist er partizipativ, kompetenz- und reflexionsorientiert angelegt.

Dabei werden problemorientierte und gestaltungsorientierte Dimensionen wirksam:

- **problemorientiert:** Bezogen auf ein spezifisches Problem im Kontext der Tätigkeit werden (schriftsprachliche) Kompetenzen vermittelt.

Beispiel: In einer Maßnahme werden HelferInnen im Bereich der Lagerlogistik gezielt geschult, um den E-Mail-Verkehr zwischen Lager und Disposition lesen und beantworten zu können, um so Auslieferungsfehler und damit verbundene Kosten zu vermeiden.

- **gestaltungsorientiert:** Bezogen auf sichtbar gewordene Bedarfe werden partizipative Formate mit den Beschäftigten umgesetzt, die reflexionsorientiert und arbeitsgestaltend ausgerichtet sind.

Beispiel: In einer Maßnahme mit Pflegehilfskräften an einer großen Klinik war im vorbereitenden Prozess deutlich geworden, dass die Beschäftigten einen Bedarf zur Verbesserung ihrer Arbeitsbedingungen sehen⁶. Viele der Beschäftigten äußerten im „BasisKompetenzCheck“ deutlich einen Handlungsbedarf und forderten Veränderungen aktiv ein. Gemeinsam mit der Abteilungsleitung erarbeiteten sie Maßnahmen zu „Gesundheit und Wohlbefinden am Arbeitsplatz“. Einige TeilnehmerInnen äußerten zum ersten Mal vor einer Gruppe und vor der Abteilungsleitung Veränderungswünsche.

eVideo – Lernen mit Web Based Trainings

ARBEIT UND LEBEN Berlin-Brandenburg entwickelt im Projekt „eVideoTransfer2“ unter dem Label „eVideo“ Web Based Trainings (WBT) für die arbeitsorientierte Grundbildung. Mittlerweile sind 13

Versionen für verschiedene Branchen und Berufsbilder entstanden – unter anderem für Logistik, Hotel- und Gastgewerbe, Gebäudereinigung sowie Maschinen- und Anlagenführer –, die bis auf wenige Ausnahmen auf allen Endgeräten genutzt werden können. Die Web Based Trainings werden aktuell (Stand August 2019) in mehr als 15 Betrieben und Bildungseinrichtungen eingesetzt.⁷

Ziel des Projekts ist es nicht nur, berufliche bzw. arbeitsbezogene Inhalte für gering literalisierte Personen als E-Learning aufzubereiten, sondern so den spezifischen Rahmenbedingungen der Arbeitsplätze in den genannten Branchen gerecht zu werden. In der Regel sind alle Branchen und Berufe, in denen eVideo angeboten wird, geprägt von unregelmäßigen Arbeitszeiten bzw. Schichtarbeit und zum Teil wechselnden Arbeitsorten. Lernräume stehen eher selten zur Verfügung, die Ausstattung mit digitalen Endgeräten zu Arbeitszwecken nimmt jedoch zu. Dies bedeutet, dass Web Based Trainings gerade in informellen betrieblichen Lernsettings einen umfassenden Anwendungsbereich finden können. Das Projekt unterstützt Unternehmen bei der Einbindung der Web Based Trainings in betriebliche Prozesse.

Die einzelnen Web Based Trainings werden dann gemeinsam mit ExpertInnen aus den Betrieben, aus der Grundbildung, aber auch mit den Sozialpartnern entwickelt. Themen wie Verständnis für Arbeitsprozesse, Verantwortlichkeiten, Kommunikation, Sozialkompetenzen, digitale Kompetenzen, aber auch Regelungen aus Arbeitsverträgen werden aufgegriffen. Jenseits der Themen, die weit über die jeweiligen Arbeitshandlungen hinausgehen, wird bereits der methodische Ansatz, das Smartphone oder den PC für einen Lernvorgang zu nutzen, von Unternehmen und Bildungseinrichtungen als Mehrwert hervorgehoben, da die digitale Kluft bei den Beschäftigten deutlich wahrnehmbar und eine Herausforderung für die Digitalisierung von Arbeitsprozessen ist (siehe dazu die Interviews mit eVideo anwendenden Unternehmen und Bildungseinrichtungen in Lüttke/Schulz 2018 sowie den

⁶ In der Kooperation mit diesem Unternehmen wurden 30 Mitarbeitende per Einzelinterview („BasisKompetenzCheck“) befragt, außerdem wurden durch ARBEIT UND LEBEN mehrere Arbeitsbeobachtungen durchgeführt.

⁷ Die WBT sind außerdem über die Webseite des Projekts abrufbar. Hier liegen die Aufrufe bei mehr als 2.300 im Jahr (ohne Mehrfachaufrufe gleicher IP-Adressen), wobei der Nutzungskontext natürlich nicht ermittelt werden kann (Stand 31.12.2018). Die Nutzungszahlen in den Betrieben und Bildungseinrichtungen werden in der Regel nicht an das Projekt zurückgemeldet.

Im Projekt eVideoTransfer2 entwickelt ARBEIT UND LEBEN Berlin-Brandenburg unter dem Label „eVideo“ bereits seit 2010 Web Based Trainings (WBT) für die arbeitsorientierte Grundbildung, unter anderem in den Branchen Logistik, Hotel- und Gastgewerbe, Gebäudereinigung sowie Maschinen- und Anlagenführer. Die WBT sind zur individuellen Nutzung auf einer Homepage abrufbar, Betriebe und Bildungseinrichtungen nutzen die WBT aber auch in ihren eigenen Lernmanagement Systemen. Außerdem sind die WBT in einigen Portalen Dritter eingestellt, zum Beispiel in der vhs.cloud des Deutschen Volkshochschulverbands.

Weitere Informationen unter: <https://www.lernen-mit-evideo.de>

Im Projekt „BasisKomPlus – Basiskompetenz am Arbeitsplatz stärken“, das vom Bundesarbeitskreis ARBEIT UND LEBEN getragen wird, setzen sieben Landesorganisationen (Bayern, Berlin, Hamburg, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Sachsen) Grundbildungsangebote in Betrieben um. Dazu werden stets individuelle, betriebs- und branchenspezifische Konzepte entwickelt. Darüber hinaus sensibilisieren und informieren sie AkteurInnen in Betrieben und in der Region zum Thema Alphabetisierung und Grundbildung.

Weitere Informationen unter: <https://www.basiskom.de>

Evaluationsbericht zum Projekt von Koppel/Wolf 2018). Der Umgang mit webbasierten Lernangeboten, die „digitale Bildung“, ist hier der Wissensvermittlung mindestens gleichrangig und zielt sowohl auf die motivatorischen Aspekte des Lernens als auch auf eine grundlegende Befähigung zum Handeln in der digitalisierten Gesellschaft.

Erwachsenenbildung zwischen Arbeitsmarktrelevanz und Emanzipation?

Beide skizzierten Projekte haben das Ziel, komplexe arbeitsbezogene Lerninhalte für Zielgruppen aufzubereiten, welche den sprachlichen Anforderungen der Arbeitswelt nicht ohne Weiteres gewachsen sind, seltener an betrieblicher Weiterbildung teilnehmen (vgl. Schönfeld/Behringer 2017, S. 58f.), kaum Zugänge zu betrieblicher Weiterbildung haben, aber auch spezifische motivatorische Hürden aufweisen (siehe Osiander/Stephan 2018). Der durchaus auch von den Projekten betonte Arbeitsbezug eröffnet dabei gerade für die gering literalisierte Zielgruppe durch die Prozessbegleitung und Ausgestaltung der Angebote, ihre Konzeption, Durchführung und nicht zuletzt durch die Inhalte ein Potenzial jenseits eines reinen ökonomischen Verwertungsinteresses. Die skizzierten Angebote unterscheiden sich gerade darin von Maßnahmen, die stringent auf die berufliche Verwertbarkeit ausgerichtet sind, dass sie einen mehrdimensionalen Befähigungsraum für die LernerInnen öffnen, der im Übrigen von den

beteiligten Unternehmen mitgetragen wird. Die TeilnehmerInnen erhalten so die Möglichkeit, Fähigkeiten zu entwickeln, ohne die sie möglicherweise langfristig aus dem Arbeitsmarkt gedrängt werden oder in niedrigen und damit auch niedrig bezahlten Tätigkeiten verbleiben müssen.

Grundbildung als arbeitsbezogenes und arbeitsplatznahes Lernen

Den Angeboten von BasisKomPlus und eVideoTransfer2 kommt eine Entwicklung in der betrieblichen Weiterbildung entgegen, die immer stärker das arbeitsbezogene bzw. arbeitsplatznahe Lernen in den Mittelpunkt stellt, wobei gerade Österreich und Deutschland hier offensichtlich besonders vorangehen (siehe Behringer/Käpplinger 2011). Diese Entwicklung geht mit der Zunahme non formaler und informeller Lernsettings einher wie Einarbeitung, Lernzirkel oder computergestütztes Lernen. Dem Lernen on the job wird dabei eine hohe Bedeutung zugesprochen, vor allem auch im geringqualifizierten Bereich (siehe Schöpfer-Grabe/Vahlhaus 2019). Das heißt, Lernen findet zunehmend situativ am Arbeitsplatz statt, und zwar dann, wenn ein konkreter Bedarf besteht. Dies gilt für arbeitsorientierte, in diesem Sinne fachliche Probleme (Wie sind Mischungsverhältnisse von Reinigungsmitteln richtig zu berechnen und warum ist das wichtig?), aber auch für schriftsprachbezogene Anforderungen (Wie ist ein Formblatt schnell zu verstehen? Wie lassen sich komplexe Texte erschließen?).

Die Entwicklung hin zu tätigkeitsbezogenem, kontextualisiertem Lernen korrespondiert also zunächst mit den Zielsetzungen und gelingenden Settings der arbeitsorientierten Grundbildung: Der unmittelbare Arbeitsbezug – und damit die Erkennbarkeit der praktischen Relevanz aus Sicht der Lernenden – ist sehr gut dafür geeignet, eine sog. lernungewohnte und zum Teil „klassischer“ Weiterbildung fernstehende Zielgruppe zu motivieren, non formale oder informelle Lernsettings zu nutzen. Die Zielgruppenforschung macht hier deutlich, dass insbesondere milieubedingte „Distanzgefühle“, die sich z.B. auch auf die Verwendung komplizierter, abstrakter Sprache beziehen, Weiterbildungsteilnahme insgesamt stark beeinflussen und Selbstausschlüsse produzieren (siehe Pape 2018; Bremer 2007). Bei den Zielgruppen im Betrieb kommt hinzu, dass Rahmenbedingungen (Arbeitszeiten, Schichtdienste, geringer Verdienst, schwere körperliche Arbeit) Weiterbildung zusätzlich deutlich erschweren.

Grundbildung als potenziell emanzipatorischer Bildungsraum

An diesem Punkt öffnet sich potenziell ein emanzipatorischer Bildungsraum, denn mit Steigerung der Lernmotivation, Reflexion, aber auch der Förderung von Verständnis für besondere Textsorten oder grundlegende ökonomische Zusammenhänge geht nicht nur eine Verbesserung arbeitsmarkt-relevanter Kompetenzen einher, sondern es wird auch das Potenzial einer verbesserten Teilhabe an der Gesellschaft erhöht. Das individuelle, passgenaue Bildungsangebot der arbeitsorientierten Grundbildung kann dies leisten, weil die im Entwicklungsprozess artikulierten Bedürfnisse der TeilnehmerInnen oft über die am Arbeitsplatz notwendigen Kompetenzen hinausgehen. Damit jedoch das wesentliche Ziel der arbeitsorientierten Grundbildung (AoG) tatsächlich realisiert wird, nämlich die Befähigung zum selbständigen Lernen durch die Unterstützung in konkreten Problemsituationen anzustoßen und weiterzuentwickeln, gilt es im Aushandlungs- und Entwicklungsprozess auch, die ArbeitnehmerInnensituation zu berücksichtigen, das heißt die Auswirkung auf die Arbeitsorganisation, das Verhältnis von Lernzeit und Arbeitszeit und weitere ähnliche Fragestellungen. Die aktuelle LEO Studie bestätigt, dass bei gering Literalisierten zwar ein hohes Interesse an beruflicher Weiterbildung

besteht, dem jedoch oft berufliche oder private Belange entgegenstehen, letztlich also die Zeit fehlt (vgl. Grotlüschen et al. 2019, S. 18f.).

Grundbildung fördert Motivation, Emanzipation, Weiterlernen?

Am Beispiel eVideo lässt sich verdeutlichen: Die Nutzung digitaler Lernangebote ist ebenso wie andere Lernformate abhängig von der methodisch-didaktischen Einbettung und dazu gehört je nach Einsatzkontext auch eine umfassende Begleitung durch Lehrpersonal (vgl. dazu auch die Einschätzung von Schöpfer-Grabe/Vahlhaus (2019) zur Nutzung digitaler Lernformen in Unternehmen). Das explorative Lernen stärkt den Umgang mit dem digitalen Medium, die LernerInnen werden langsam an das Format herangeführt und erkennen, dass sie Fehler machen dürfen. Schnellere LernerInnen unterstützen wiederum andere LernerInnen und so wird Lernen zu einem Erfolgserlebnis.

Für das Projekt BasisKomPlus lässt sich hervorheben, dass der Prozess, der mehrperspektivisch und reflexionsorientiert angelegt ist, kontinuierlich einen emanzipatorischen Bildungsraum ermöglichen soll. In diesem gilt es, wechselseitige Interessen transparent zu machen sowie „Bildungsmomente und -räume“ im Betrieb aufzuspüren, zu nutzen und ggf. auch durch die Betriebsparteien zu regulieren. So können wichtige emanzipatorische Schritte vollzogen werden: nämlich, eigene Bedarfe (an Bildung, an Mitgestaltung und -bestimmung) zu erkennen, aktiv einzufordern und auch öffentlich zu äußern. Die Erfahrungen zeigen, dass Beschäftigte insgesamt selbstbewusster wahrgenommen werden und die Maßnahmen dazu beitragen, dass sie ihre Anliegen gegenüber direkten und weiteren Vorgesetzten besser kommunizieren und selbstbewusster vertreten können.

Es ist deutlich geworden, dass die Angebote „Initialzündung“ sind und bei Teilnehmenden der Bedarf nach Weiterbildungsberatung vorhanden ist, um im Anschluss weitere Lernmöglichkeiten zu entdecken. Hierzu wird durch ARBEIT UND LEBEN auf betriebsinterne und externe Angebote verwiesen und beraten. So gelang es z.B. einer Teilnehmerin von der „hauswirtschaftstechnischen Helferin“ über die Teilnahme an BasisKomPlus (6 Monate Einzelcoaching)

in die Weiterqualifizierung „Altenpflegehelferin“ einzumünden und diese erfolgreich abzuschließen. Beispiele von Personen, die in Folge der Nutzung von eVideo eine Anstellung gefunden haben bzw. von Unternehmen übernommen wurden, zeigen, wie stark sich eVideo im Idealfall auf die Motivation auswirken kann (siehe Koppel/Wolf 2018, S. 14). Die Angebote stehen dafür, dass weitergehende

Bildungsinteressen aufgegriffen und vermittelt werden. Grundbildung kann hier bewusst Lernsettings arrangieren. Der emanzipatorische Bildungsraum eröffnet aber auch nicht zuletzt die Möglichkeit, keinen Bedarf zu artikulieren. Es ist daher zu respektieren, wenn Erwachsene sich entscheiden – zumindest vordergründig – ausschließlich unmittelbar tätigkeitsrelevante Aspekte aufzunehmen.

Literatur

- Behringer, Friederike/Käpplinger, Bernd (2011):** Arbeitsplatznahe Lernformen und Lernortvielfalt in der betrieblichen Weiterbildung. Wachsende Bedeutung in ganz Europa oder deutsches Spezifikum? In: BWP 01/2011, S. 15-19.
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2018):** Deutscher Weiterbildungsatlas. Teilnahme und Angebot in Kreisen und kreisfreien Städten. Online im Internet: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/deutscher-weiterbildungsatlas-2> [Stand: 2019-07-16].
- Bremer, Helmut (2007):** Soziale Milieus, Habitus und Lernen. Zur sozialen Selektivität des Bildungswesens am Beispiel der Weiterbildung. Weinheim/München: Juventa.
- Bundesarbeitskreis ARBEIT UND LEBEN (2019):** Arbeitsorientierte Grundbildung umsetzen. Bundesweite Praxis in BasisKomPlus. Online im Internet: https://arbeitundleben.de/images/download/Arbeitsorientierte_Grundbildung_umsetzen-Bundesweite_Praxis_in_BasisKomPlus.pdf [Stand: 2019-09-14].
- Bundesministerium für Bildung und Forschung/Kultusministerkonferenz (2016):** Grundsatzpapier zur Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung 2016-2026. Den funktionalen Analphabetismus in Deutschland verringern und das Grundbildungsniveau erhöhen. Online im Internet: https://www.alphadekade.de/files/01_Grundsatzpapier%20zur%20Nationalen%20Dekade%20Alphabetisierung%20und%20Grundbildung_final.pdf [Stand: 2019-09-14].
- Dehnbostel, Peter (2019):** Betriebliche Lernorte, Lernräume und Selbstlernarchitekturen in der digitalisierten Arbeitswelt. In: Magazin erwachsenenbildung.at, Ausgabe 13. Wien. Online im Internet: https://erwachsenenbildung.at/magazin/19-35u36/04_dehnbostel.pdf [Stand: 2019-09-14].
- Faulstich, Peter/Bayer, Mechthild (2009):** Lernorte, Vielfalt von Weiterbildungs- und Lernmöglichkeiten. Hamburg: VSA Verlag. Online im Internet: https://www.vsa-verlag.de/uploads/media/VSA_Faulstich_Bayer_Lernorte.pdf [Stand: 2019-0-14].
- Faulstich, Peter (1981):** Arbeitsorientierte Erwachsenenbildung. Frankfurt a.M./Berlin/München: Verlag Moritz Diesterweg.
- Gnahn, Dieter (2010):** Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente. Bielefeld: wbv.
- Grotluschen, Anke/Riekmann, Wiebke (Hrsg.) (2012):** Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Münster: Waxmann.
- Grotluschen, Anke/Riekmann, Wiebke/Buddeberg, Klaus (2012):** Hauptergebnisse der leo. – Level-One Studie. In: Grotluschen, Anke/Riekmann, Wiebke (Hrsg.): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Münster: Waxmann, S. 13-53.
- Grotluschen, Anke/Buddeberg, Klaus/Dutz, Gregor/Heilmann, Lisanne/Stammer, Christoph (2019):** LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität. Pressebroschüre, Hamburg. Online im Internet: <http://blogs.epb.uni-hamburg.de/leo> [Stand: 2019-05-10].
- Kastner, Monika (2016):** Dossier erwachsenenbildung.at. Alphabetisierung und Basisbildung für Erwachsene. Online im Internet: <https://erwachsenenbildung.at/themen/basisbildung> [Stand: 2019-09-14].
- Klein, Rosemarie/Reutter, Gerhard (2014):** Arbeitsorientierte Grundbildung – Worüber reden wir? Online im Internet: http://bbb-dortmund.de/jobbb2/AoG_Verstaendnis_3_14.pdf [Stand: 2019-09-14].
- Knauber, Carolin (2017):** Länderstudie Österreich. Alphabetisierungs- und Grundbildungspolitik – Ergebnisse des Projekts EU-Alpha. Online im Internet: <https://www.die-bonn.de/doks/2017-oesterreich-01.pdf> [Stand: 2019-09-14].

- Koppel, Ilka/Wolf, Kartsen D. (2018):** Gelingensbedingungen für den Einsatz von eVideoTransfer. Die wissenschaftliche Evaluation. Unter Mitarbeit von Aline Puzicha und Malena Mayer. Online im Internet: https://www.lernen-mit-evideo.de/wp-content/uploads/2019/01/Abschlussbericht_eVideoTransfer_final_Homepage.pdf [Stand: 2019-09-14].
- Korfkamp; Jens (2016):** Politische Grundbildung. In: Löffler, Cordula/Korfkamp, Jens (Hrsg.): Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Münster: Waxmann, S. 457-466.
- Lüdtke, Michael/Schulz, Björn (Hrsg.) (2018):** Wie wirkt Grundbildung? Eine Zwischenbilanz des Projekts eVideoTransfer. Online im Internet: https://www.lernen-mit-evideo.de/wp-content/uploads/2019/02/eVideo_240119_WEB.pdf [Stand: 2019-09-14].
- Lukowski, Felix (2017):** Anspruchsvoller arbeiten, mehr lernen? Betriebliche Weiterbildung in Zeiten der Digitalisierung. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 3/2017, S. 42-44.
- Mania, Ewelina/Tröster, Monika (2018):** Finanzen, Politik und Gesundheit als notwendige Inhalte der Grund-/Basisbildung. Stand, Bedarfe und Herausforderungen. In: Magazin erwachsenenbildung.at, Ausgabe 33, 2018. Wien. Online im Internet: https://erwachsenenbildung.at/magazin/18-33/09_mania_troester.pdf [Stand: 2019-09-14].
- Osiander, Christopher/Stephan, Gesine (2018):** Unter welchen Bedingungen würden sich Beschäftigte weiterbilden? Ergebnisse eines faktoriellen Surveys (= IAB-Discussion Paper 04/2018). Online im Internet: <http://doku.iab.de/discussionpapers/2018/dp0418.pdf> [Stand: 2019-09-14].
- ÖGB – Österreichischer Gewerkschaftsbund (Hrsg.) (2017):** 150 Jahre Arbeiterbildungsbewegung in Österreich. Wien: ÖGB-Verlag. Online im Internet: <https://www.renner-institut.at/nc/publikationen/online/detail/publikation/150-jahre-arbeiterbildungsbewegung-in-oesterreich> [Stand: 2019-09-14].
- Pape, Natalie (2018):** Literalität als milieuspezifische Praxis. Eine qualitative Untersuchung aus einer Habitus- und Milieuperspektive zu Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen. Münster: Waxmann.
- Schönfeld, Gudrun/Behringer, Friederike (2017):** Betriebliche Weiterbildung. In: Bilger, Frauke/Behringer, Friederike/Kuper, Harm/Schrader, Josef (Hrsg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016 – Ergebnisse des Adult Education Survey (AES), S. 56-73. Online im Internet: <https://www.die-bonn.de/doks/2017-weiterbildungsforschung-01.pdf> [Stand: 2019-09-14].
- Schöpfer-Grabe, Sigrid/Vahlhaus, Isabel (2019):** Grundbildung für Geringqualifizierte. IW Trends 1/2019. Online im Internet: https://www.iwkoeln.de/fileadmin/user_upload/Studien/IW-Trends/PDF/2019/IW-Trends_2019-01-03_Grundbildung_Geringqualifizierte_.pdf [Stand: 2019-09-14].
- Tröster, Monika (2002):** Berufsorientierte Grundbildung: Konzepte und Praxishilfen. Unter Mitarbeit von Adelgard Steindl. Bielefeld: wbv. Online im Internet: <https://www.die-bonn.de/doks/troester0202.pdf> [Stand: 2019-09-14].
- Weber, Beatrix/Kretschmer, Susanne (2012):** Perspektiven für Weiterbildungsforschung und -politik: Weiterbildung und Sicherung des Arbeitskräftebedarfs im demografischen Wandel. Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb). Online im Internet: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/stst_foko_120309_arbeitskraeftebedarf_im_demografischen_wandel_kretschmer_weber.pdf [Stand: 2019-09-14].



Foto: K. K.

Björn Schulz

schulz@berlin.arbeitundleben.de
+49 (0)30 513019245

Björn Schulz leitet bei ARBEIT UND LEBEN Berlin e.V. den Fachbereich „Arbeit und Qualifizierung“ und verantwortet in dieser Funktion u.a. auch das BMBF-geförderte Projekt „eVideoTransfer“ bzw. seit Januar 2019 das Nachfolgeprojekt „eVideoTransfer2“. Im Zuge dieser Arbeit beschäftigt sich Björn Schulz vor allem mit Fragen rund ums mobile Lernen, Gestaltung von E-Learning, Blended Learning und Lernortverknüpfung. Björn Schulz studierte Politikwissenschaften, Skandinavistik und Italienische Philologie an den Universitäten Greifswald, Lund, Potsdam und an der Humboldt-Universität zu Berlin.



Foto: Fotostudio Ralf Bauer

Anke Frey

frey@arbeitundleben.de
+49 (0)20297404-16

Anke Frey ist pädagogische Mitarbeiterin und Gesamtprojektkoordinatorin von „Basis-KomPlus – Basiskompetenz am Arbeitsplatz stärken“ beim Bundesarbeitskreis ARBEIT UND LEBEN e.V.. Sie leitet seit vielen Jahren Projekte in der Erwachsenenbildung mit den Schwerpunkten soziale Inklusion und Grundbildung. Anke Frey studierte Erziehungswissenschaften an der Universität zu Köln und absolvierte einen weiterbildenden Master zu diversitätsorientierter Bildungsarbeit an der Freien Universität Berlin.

Job-oriented Basic Education: Economic Interest in Applicability or Emancipatory Educational Space?

The example of the working group ARBEIT UND LEBEN

Abstract

This article shows that the potential to pursue thoughts of emancipation and thoughts of qualification equally is inherent to job-oriented basic education courses if learner motivation and interest are the focus of course design and implementation. In this context, two projects of the working group ARBEIT UND LEBEN are presented and discussed: „BasisKomPlus – Basiskompetenz am Arbeitsplatz stärken“ (Strengthening Basic Competence at the Workplace) and „eVideo – Lernen mit Web Based Trainings“ (Learning with Web Based Trainings). The main target group consists of employees in skilled and unskilled jobs and so-called „low-skilled workers“. The authors' conclusion: The course offerings differ from measures strictly oriented to professional applicability in that they open up a multidimensional space in which learners can acquire competences. On the one hand, participants have the opportunity to develop skills without which they might be excluded from the job market in the long-term or must remain in menial and thus lower-paid jobs. On the other hand, the company becomes a location for education by opening up perspectives and space for reflection that extend far beyond the workplace. (Ed.)

Lernen mit Arbeitsplatzbezug direkt im Betrieb

Erfahrungen aus der Schweiz mit dem GO Modell

Cäcilia Weiermair-Märki

Weiermair-Märki, Cäcilia (2019): Lernen mit Arbeitsplatzbezug direkt im Betrieb. Erfahrungen aus der Schweiz mit dem GO Modell.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 38, 2019. Wien.

Online im Internet: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/19-38/meb19-38.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: GO Modell, GO Projekt, GO Schulung, Schweiz, Grundkompetenzen, Lernen im Betrieb, Arbeitsplatzbezug, arbeitsplatzorientiertes Lernen, Basisbildung im Betrieb, Förderschwerpunkt Grundkompetenzen am Arbeitsplatz



Kurzzusammenfassung

Der vorliegende Beitrag beschreibt die Ausgangslage, die einzelnen Prozessschritte und die vielgestaltige Umsetzung des seit 2009 in der Schweiz erfolgreich durchgeführten GO Modells. In kurzen Schulungen im Ausmaß von ca. 30 Stunden werden dabei für Mitarbeitende mit geringen Grundkompetenzen – ganz praktisch und zielorientiert für den konkreten Arbeitsplatz – in den Betrieben vor Ort arbeitsplatzbezogene Weiterbildungen angeboten. Die Rückmeldungen der Teilnehmenden sind weitgehend positiv: Sie fühlen sich gesehen, ernst genommen und wertgeschätzt. Das Schweizer Beispiel zeigt aber auch, wie die Autorin ausführt, dass ein Förderschwerpunkt „Grundkompetenzen am Arbeitsplatz“ alleine nicht ausreicht, das Lernen an die Arbeitsplätze jener Mitarbeitenden zu bringen, die ansonsten in den Betrieben kaum weitergebildet werden. Es gibt zusätzliche Hürden, die es zu nehmen gilt: Die Betriebe müssen das Angebot kennen. Weiterbildungsanbieter brauchen starke Anreize, um das neue Angebot in die Betriebe zu tragen. Und, nach den kurzen Maßnahmen im Betrieb braucht es Anschlusslösungen, damit der Impuls zum Weiterlernen nicht ungenutzt verpufft. (Red.)

Lernen mit Arbeitsplatzbezug direkt im Betrieb

Erfahrungen aus der Schweiz mit dem GO Modell

Cäcilia Weiermair-Märki

Je näher das Gelernte am Alltagsleben ist, desto leichter fällt Erwachsenen das Lernen. Das gilt insbesondere für wenig qualifizierte Personen. Sie lernen am besten in Situationen, die sie persönlich betreffen, dann, wenn es darum geht, die eigene Lebens- und Arbeitssituation zu verbessern.

SVEB 2015, S. 4

Der Nationale Bericht zur Erhebung „Adult Literacy & Lifeskills Survey“ (kurz ALL Studie) aus dem Jahr 2005 für die Schweiz zählte 800.000 Erwachsene, die Schwierigkeiten mit dem Lesen zusammenhängender Texte hatten, 400.000 Erwachsene, die einfache Rechenaufgaben nicht lösen konnten. 64% dieser Personengruppe waren zum Zeitpunkt der Untersuchung erwerbstätig (siehe Bundesamt für Statistik 2006). Nur ein kleiner Teil jener, die von Bildungsangeboten im Bereich Grundkompetenzen¹ profitieren könnten, fand und findet bislang aber den Weg in einen entsprechenden Kurs. Kann Lernen am Arbeitsplatz hier einen erfolgversprechenden Zugang zu dieser Zielgruppe eröffnen?

Was aber braucht es, damit Unternehmen in die Verbesserung der Grundkompetenzen ihrer Mitarbeitenden investieren? Und wie kann es gelingen, dass Erwachsene mit Förderbedarf in den

Grundkompetenzen von arbeitsplatzbezogenen Schulungen profitieren können? Wie gelingt es bei den Teilnehmenden an diesen Schulungen, Impulse zu setzen, die über den Arbeitsplatz hinaus Wirkung zeigen?

Diese und viele andere Fragen stellte sich eine Gruppe von Fachleuten im Rahmen des ersten GO Projekts, das 2009 auf Initiative des SVEB (Schweizerische Verband für Weiterbildung) startete. Gemeinsam wurde das GO Modell entwickelt, das darauf beruht, Kompetenzen anhand konkreter Situationen am Arbeitsplatz zu fördern. GO zielt also darauf ab, dass Betrieb und Mitarbeitende einen konkreten und spürbaren Nutzen aus den Kursen ziehen können. Es geht immer um konkretes Tun am Arbeitsplatz und damit beim Lernen darum, die Fähigkeiten zu verbessern, die gebraucht werden, um Situationen im Alltag besser zu bewältigen.

¹ Gemäß Schweizer Weiterbildungsgesetz WeBiG umfassen die Grundkompetenzen grundlegende Kenntnisse und Fähigkeiten in den folgenden Bereichen (Definition gemäss Art. 13 WeBiG): Lesen, Schreiben und mündliche Ausdrucksfähigkeit in einer Landessprache; Grundkenntnisse der Mathematik; Anwendung von Informations- und Kommunikationstechnologien.

Im Zeitraum von 2009 bis 2018 wurden drei aufeinander aufbauende GO Projekte umgesetzt, mit finanzieller Unterstützung des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI). Träger der Projekte waren der SVEB und die interkantonale Konferenz für Weiterbildung (IKW), in der alle 26 Kantone vertreten sind. Sie haben sich in GO und GO2 im Teilprojekt GO Kantone zum Thema Förderung der Grundkompetenzen ausgetauscht und vernetzt. In den drei Projekten wurde das GO Modell in 20 Betrieben unterschiedlicher Größen, von der SBB bis zur Dönerbude in Kleinbasel, getestet. Die Betriebe wurden von Weiterbildungsanbietern akquiriert, der SVEB hat sie bei der Umsetzung mit Weiterbildungsmodulen und Beratung unterstützt.

Rahmenbedingungen für die arbeitsplatzorientierte Förderung der Grundkompetenzen

Seit dem Inkrafttreten des Schweizer Weiterbildungsgesetzes am 1. Januar 2017 obliegen „Erwerb und Erhalt von Grundkompetenzen Erwachsener“ den Kantonen². Diese können die arbeitsplatzorientierte Förderung der Grundkompetenzen mit Unterstützung von Bundesgeldern und Kantonsgeldern fördern.

Im Jahr 2018 entschied der Schweizer Bundesrat, dass die arbeitsplatzorientierte Förderung der Grundkompetenzen ab 1. Januar 2018 als Förderschwerpunkt auf nationaler Ebene etabliert werden sollte³. Der Fachkräftemangel, eine steigende Anzahl älterer Arbeitnehmender, die gefährdet sind, ihre Stelle zu verlieren, und die zu erwartenden Auswirkungen der Digitalisierung sowie die Annahme der Masseneinwanderungsinitiative⁴ hatten die politische Grundlage für diese Initiative des Schweizer Bundesrates gelegt. Das GO Modell ist die konzeptionelle Grundlage des Förderschwerpunkts. Es ist somit vom Entwicklungsprojekt in den nationalen Förderstrukturen angelangt. Ursprünglich wurde der Förderschwerpunkt „Grundkompetenzen am

Arbeitsplatz“ auf drei Jahre begrenzt, inzwischen wurde beschlossen, ihn bis einschließlich 2024 auf nationaler Ebene weiter zu führen.

Das SBFI subventioniert arbeitsplatzorientierte Schulungen im Umfang von 20 bis 40 Stunden mit einem Pauschalbetrag von 3.000 Franken für die Entwicklung der Maßnahme und 15 Franken pro Teilnehmereinheit. Bedingung ist, dass die Teilnahme als Arbeitszeit zählt, die Grundkompetenzen situiert geschult werden und der Transfer des Gelernten an den Arbeitsplatz sichergestellt wird. Antragsteller sind Betriebe, subventioniert wird die Beratungs- und Bildungsleistung im Betrieb. Die Differenz zu den Vollkosten der Anbieter bezahlt der Betrieb.

Seit Inkrafttreten des Förderschwerpunkts wurden ca. 2.500 Mitarbeitende mit arbeitsplatzorientierten Schulungen erreicht. Bisher haben mehr als 50 Betriebe Gesuche eingereicht. Die Anzahl der Teilnehmenden pro Betrieb reicht von 6 bis 400. Beim Bedarf der Betriebe fällt der steigende Schulungsbedarf im Zuge der Digitalisierung und Automatisierung in den Betrieben besonders auf, häufig in Verbindung mit geänderten Prozessen und steigenden Kommunikationsanforderungen. Letztere verbinden steigende Anforderungen durch Technologie mit steigenden Anforderungen an die Sprach-, Lese- und Schreibkompetenzen der Mitarbeitenden.

Die fünf Schritte des GO Modells⁵

Schritt 1: Anforderungsanalyse

Die arbeitsplatzorientierte Förderung der Grundkompetenzen startet mit einer Analyse der Anforderungen der Arbeitsplätze. Müssen Arbeits- und Sicherheitsanweisungen verstanden oder gelesen werden, gibt es sprachliche Herausforderungen im KundInnenkontakt, müssen Nachrichten oder Berichte geschrieben, Tabellen ausgefüllt werden?

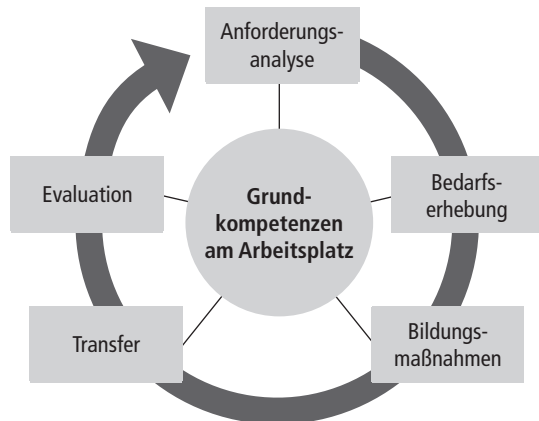
2 Nachzulesen unter: <https://www.sbfi.admin.ch/sbfi/de/home/bildung/weiterbildung/dokumentation-weiterbildungsgesetz.html>

3 Nachzulesen unter: <https://www.sbfi.admin.ch/sbfi/de/home/bildung/weiterbildung/foerderschwerpunkt-grundkompetenzen-am-arbeitsplatz.html>

4 Am 9. Februar 2014 wurde die eidgenössische Volksinitiative der SVP „Gegen Masseneinwanderung“ angenommen. Sie beauftragt den Gesetzgeber, die Zuwanderung von Ausländern in die Schweiz auf jährliche Höchstzahlen und Kontingente, die sich nach den gesamtwirtschaftlichen Interessen der Schweiz richten, zu begrenzen. Sie verlangt auch die Änderung dem widersprechender Staatsverträge, welche die Personenfreizügigkeit vorsehen. Siehe hierzu: https://de.wikipedia.org/wiki/Eidgen%C3%B6ssische_Volksinitiative_%C2%ABGegen_Masseneinwanderung%C2%BB

5 Siehe hierzu auch: <https://alice.ch/de/dienstleistungen/go-upskilling-am-arbeitsplatz>

Abb. 1: GO Modell



Quelle: SVEB 2015

Kommen dabei digitale Endgeräte und Software zum Einsatz? Aus Gesprächen und Beobachtungen entsteht ein erstes Anforderungsprofil, das gegenwärtige und auch künftige Tätigkeiten in Form von konkreten Handlungssituationen abbildet.

Schritt 2: Bedarfserhebung

Die Bedarfserhebung verfolgt das Ziel, herauszufinden, ob und, wenn ja, in welchen Situationen die Mitarbeitenden, die für die Teilnahme an der Schulung vorgesehen sind, die Anforderungen erfüllen oder nicht. Einfache Standortbestimmungen, die auf der Grundlage des Anforderungsprofils entwickelt werden, helfen dabei, den Lernbedarf einzelner Teilnehmender bezogen auf die Anforderungen der Arbeitsplätze sichtbar zu machen. Dabei geht es darum, die Teilnehmenden kennen zu lernen und herauszufinden, welche persönlichen Lernbedarfe und -bedürfnisse sie haben.

Schritt 3: Bildungsmaßnahme

Anforderungsprofil und Bedarfserhebung bilden die Grundlage für die Bildungsmaßnahme, die nach Möglichkeit im Betrieb stattfindet, und zwar zu einem Zeitpunkt, der im Betriebsablauf und für die Teilnehmenden günstig ist. Lernen am Arbeitsplatz gelingt, wenn ein enger Bezug zu beruflichen und/oder privaten Alltagssituationen besteht und damit auch die Möglichkeit, das Gelernte direkt anzuwenden und die erzielten Verbesserungen unmittelbar zu erleben. Idealerweise treffen bei der Konzeption der Bildungsmaßnahme der im Betrieb erhobene

Bedarf und die individuellen Bedürfnisse der Teilnehmenden zusammen. Die Schulungsinhalte müssen für die Teilnehmenden relevant und die Ziele erreichbar sein. Es liegt im Interesse des Betriebs, dass sich Mitarbeitende z.B. bei Krankheit per E-Mail von der Arbeit abmelden. Wenn gleichzeitig geübt wird, wie man die Kinder bei Krankheit von der Schule abmeldet, dann steigen Attraktivität und Relevanz des Lerninhalts für die Teilnehmenden.

Schritt 4: Transfer

Neu erworbene Fertigkeiten müssen durch Anwenden gefestigt werden, sonst zeigen sie keine Wirkung. Dafür muss bewusst Sorge getragen werden. Daher genießt der Transfer im GO Modell besondere Aufmerksamkeit. Er ist der entscheidende Erfolgsfaktor, der im GO Prozess von Anfang an mitgedacht, organisiert und vom Betrieb unterstützt werden muss. Je stärker sich der Betrieb in das Transfergeschehen involviert, desto größer wird der merkbare Nutzen für alle Beteiligten sein. Werden konkrete Situationen als Ausgangspunkt für das Lernen gewählt, ist die Grundlage für den Transfer bereits gelegt. Wenn Mitarbeitende z.B. üben, im Rahmen der Qualitätssicherung Berechnungen in Excel selbstständig durchzuführen, sollten sie vom/von der Vorgesetzten die Gelegenheit erhalten, die neu gewonnene Fertigkeit im Arbeitsalltag anwenden zu können. Wenn die Vorgesetzten über die Transferaufgaben ihrer Mitarbeitenden informiert sind und der Umsetzung im Arbeitsalltag Zeit geben, dann bedeutet dieser Transferschritt zwar eine kurzfristige Verzögerung oder „Störung“ im Betriebsablauf, der Nutzen für den Betrieb hängt jedoch wesentlich davon ab, ob das Gelernte in Form von verändertem Verhalten am Arbeitsplatz „ankommt“ kann oder eben nicht. Geänderte tägliche Praxis führt zu weiteren Kompetenzzuwächsen über die Teilnahme an einer Schulung hinaus.

Schritt 5: Evaluation

Eine laufende Evaluation der Schulung erfolgt einerseits als Kursevaluation gemeinsam mit den Teilnehmenden und andererseits als Prozessevaluation gemeinsam mit den betrieblichen AkteurInnen. Die Reflexion der Erfahrungen der beteiligten Akteurinnen und Akteure kann zu weiteren Verbesserungen führen, indem z.B. festgestellt wird, dass Aushänge der Betriebsleitung nicht verstanden werden oder die für die Sicherheitsbestimmungen verwendete

Sprache zu komplex ist. Die Evaluation gemeinsam mit dem Betrieb könnte dazu führen, dass schriftliche Mitteilungen verständlicher verfasst werden. Zentral ist, dass der Aufwand für die Evaluation in einem angemessenen Verhältnis zum umgesetzten Kurs steht.

Der GO Prozess: Funktionen und Schnittstellen

Die im GO-Prozessmodell skizzierten Funktionen verdeutlichen Verantwortlichkeiten und Schnittstellen, die aktiv bewirtschaftet werden müssen.

Der/die TüröffnerIn ebnet den Weg in den Betrieb und übergibt die Verantwortung für den weiteren Prozess an den/die ProzessbegleiterIn. Sie/er ist für den gesamten Prozess und alle Schnittstellen zu den beteiligten AkteurInnen verantwortlich und entscheidet gemeinsam mit dem Betrieb über die Ziele der Bildungsmaßnahme, den Umfang der Anforderungs- und Bedarfsanalyse, die Rahmenbedingungen der Schulung und die Verankerung des Transfers des Gelernten am Arbeitsplatz.

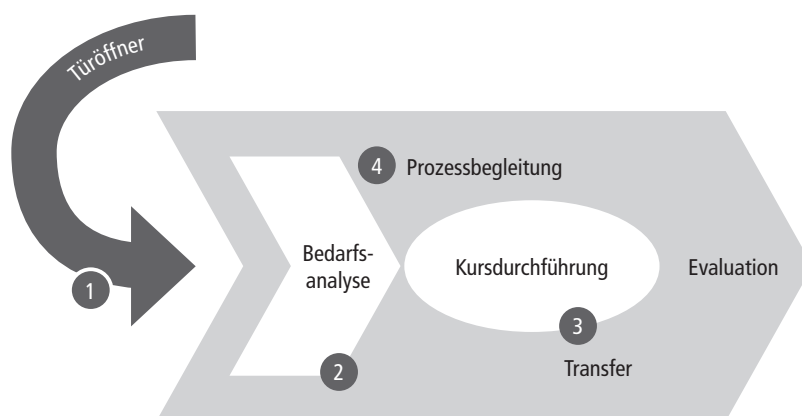
Eine wesentliche Funktion übernehmen auch die Kursleitenden. Die Arbeit mit dem GO Modell braucht erfahrene Kursleitende, die sich im betrieblichen Umfeld bewegen können und eine hohe Affinität zur Zielgruppe haben. Wesentlich ist, dass sie sich darauf einlassen können, situiert zu unterrichten, ohne abschließendes Konzept für einen Kurs. Situiert zu unterrichten heißt in diesem Zusammenhang, den Lernprozess in die Handlungssituationen am

Arbeitsplatz einzubetten: Ein solches Vorgehen erfordert von den Kursleitenden ein hohes Maß an Flexibilität, Erfahrung und die Fähigkeit zur rollenden Planung.

Wenn sich das Lernen so eng am Bedarf der Teilnehmenden orientiert, dann bringen diese selbst immer wieder neue Situationen in das Kursgeschehen ein, die von der Kursleitung aufgegriffen und in einen Lernanlass übersetzt werden. Dieses Vorgehen, individualisiert, situiert und kontextbasiert, wirkt – so die Feedbacks von Teilnehmenden aus 20 GO Piloten – sehr motivierend. Die Teilnehmenden fühlen sich nicht „beschult“, sondern als lernende Subjekte ernst genommen.

Letztlich ist jeder Betrieb anders, damit ist jede Umsetzung des GO Modells anders. Die einzelnen Schritte im GO Modell und der Prozess müssen von den beteiligten AkteurInnen (den TüröffnerInnen, den ProzessbegleiterInnen, den Kursleitenden) flexibel gestaltet und an den jeweiligen betrieblichen Kontext angepasst werden. Unterstützend wirkt hier das GO Toolkit. Dabei handelt es sich um 2 Bände, verfasst von Fachleuten im Rahmen der GO Projekte. Band 1 enthält Leitfäden, die die Arbeit mit dem GO Modell umfassend erläutern. Band 2 enthält Deskriptoren, die beim Erfassen und Beschreiben der für eine Tätigkeit erforderlichen Grundkompetenzen sowie beim Entwickeln und Gestalten von Bildungsmaßnahmen unterstützen. Die GO Toolkits können auf der Website des SVEB kostenfrei heruntergeladen werden.

Abb. 2: Der GO Prozess



Quelle: SVEB 2015

Nachfolgend sollen Praxisbeispiele Einblicke geben, welche Bedarfe sich zeigen und wie GO in den Betrieben umgesetzt wird.

Lernbedarfe gering qualifizierter MitarbeiterInnen als Spiegel digitaler Anforderungen

Wie unsere Erfahrung zeigte, steigt die Bereitschaft der Unternehmen, an- und ungelernete Beschäftigte weiterzubilden, wenn in den Betrieben Schwierigkeiten auftreten. Dabei kann es sich um die Betriebsabläufe, die Produktivität, die Qualität oder die Arbeitssicherheit handeln. Oft ist es ein spezifischer Leidensdruck im Unternehmen, der dazu führt, dass der Lernbedarf einer sonst wenig beachteten MitarbeiterInnengruppe zum Thema wird. Vor zehn Jahren noch waren geringe Sprachkenntnisse das sichtbarste „Defizit“ von Mitarbeitenden. In jüngerer Zeit betreffen Automatisierungs- und Digitalisierungsprozesse in den Unternehmen auch sogenannte „Einfacharbeitsplätze“. Diese Entwicklung führt zu einer verstärkten Nachfrage nach arbeitsplatzorientierten Schulungen in diesem Gebiet (siehe Schmid/Hischier 2018).

So stellte man in einem Betrieb fest, dass die geplante Einführung eines E-Mail Accounts für alle Mitarbeitenden, einschließlich jener in der Produktion, nur mit gezielten Schulungen umsetzbar war. Bei der Bedarfserhebung wurde sichtbar, dass einige Mitarbeitende nicht nur bei der Anwendung des Programms, sondern auch beim Lesen und Schreiben der Nachrichten Unterstützung brauchten.

Bei einem Unternehmen der Nahrungsmittelindustrie wurde 2010 die Automatisierung der Endverpackung vorbereitet. Damit die Mitarbeitenden in die neuen Anforderungen hineinwachsen konnten und keine Angst vor den digitalen Endgeräten zur Steuerung der Verpackung haben, wurden zwölf Mitarbeitende auf den Umgang mit den neuen Geräten vorbereitet. Sie konnten am Arbeitsplatz nicht nur mit den neuen Maschinen arbeiten, sondern wurden auch darin unterstützt, privat den Computer zu nutzen, mit dem Ziel, Berührungsängste abzubauen. Die private Nutzung des Internets sollte ihnen den Übergang zu computergesteuerten Bildschirmen am Arbeitsplatz erleichtern. Inzwischen, einige Jahre später, ist die

Automatisierung im Betrieb weit fortgeschritten. Das Ziel, die angestammte Belegschaft in diesen Prozess mitzunehmen, wurde erreicht.

Ein Betrieb der metallverarbeitenden Industrie stellte fest, dass die Mitarbeitenden mit veralteten Arbeitsanweisungen arbeiteten, da sie Mühe hatten, die aktuellen Dokumente aus dem elektronischen System zu entnehmen. Die Schulung zielte darauf ab, die Fähigkeiten im Umgang mit dem System und die dafür erforderlichen Sprachkompetenzen zu verbessern. So wurden Fehler vermieden und die Vorgesetzten entlastet.

Auch die Logistik und die Nutzfahrzeugbranche sind stark von Prozessen der Digitalisierung betroffen: Mitarbeitende müssen auf ihren täglichen Touren mit mobilen Endgeräten mit dem eigenen Unternehmen und den KundInnen kompetent schriftlich und mündlich kommunizieren, Dokumente bearbeiten, speichern und versenden. Hier wird sichtbar, wie stark die Anforderungen an die Grundkompetenzen an vielen Arbeitsplätzen derzeit steigen.

Auch wenn digitale Anforderungen immer prominenter werden, sind es meist Kombinationen mehrerer Grundkompetenzen wie Verstehen und Sprechen, Lesen, Schreiben und Rechnen, die für die Bewältigung der jeweiligen Situation nötig sind und daher in einer Schulung bearbeitet werden müssen.

„Nutzen“ der GO Schulungen aus Sicht der Betriebe vielfältig

Die externe Evaluierung von Martin Schmid und David Hischier aus dem Jahr 2018 zeigte Folgendes auf: BetriebsvertreterInnen, deren Mitarbeitende an GO Schulungen teilgenommen hatten, stellten fest, dass ihre Mitarbeitenden in dem, was sie täglich taten, sicherer geworden waren, dass sie bereit und in der Lage waren, komplexere Arbeiten zu übernehmen, dass sie flexibler einsetzbar geworden waren und sich zutrauten, mehr Verantwortung zu übernehmen. Das entlastete die Vorgesetzten. Es wurde auch vermerkt, dass die Anzahl der Fehler zurückging und die Arbeitsabläufe sich verbesserten. All diese Faktoren wirkten sich aus Sicht der befragten BetriebsvertreterInnen positiv auf die Produktivität des Unternehmens aus.

Viele Schulungen im Bereich Grundkompetenzen am Arbeitsplatz hatten die Verbesserung der Kommunikation im weiteren Sinne zum Ziel. Das habe positive Effekte auf die Sozialkompetenzen, auf die Zusammenarbeit im Team und den Umgang mit den KundInnen gehabt (siehe Schmid/Hirscher 2018). Als weitere Evaluationsergebnisse konnten Schmid und Hirscher festhalten, dass sich die individualisierten arbeitsplatznahen GO Schulungen sehr positiv auf die Motivation und das Selbstvertrauen der Mitarbeitenden auswirkten: Die Teilnehmenden fühlten sich nach Eigenaussage durch die individuelle Förderung wertgeschätzt – die Loyalität dem Betrieb gegenüber stieg beobachtbar. Es wurde aus Sicht der BetriebsvertreterInnen zudem leichter, das Potenzial der Mitarbeitenden und die Bereitschaft jener, die sich weiterbilden wollen, zu erkennen. Somit würde auch der Weg für die Teilnahme an betriebsinternen Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen geebnet. Für Einzelne ergebe sich auch die Möglichkeit für einen Einstieg in die Berufsbildung oder den Erwerb eines Branchenzertifikats. Eine arbeitsplatzorientierte Förderung der Grundkompetenzen, wie Schmid und Hirscher zusammenfassen, kann folglich als Teil der betrieblichen Personalentwicklung dazu beitragen, das vorhandene Potenzial im Unternehmen voll auszuschöpfen, was in Zeiten des Fachkräftemangels eine zunehmend wichtigere Rolle spielt.

Auch fällt in den Betrieben die Kosten-Nutzen-Rechnung insgesamt positiv aus: Trotz des finanziellen und personellen Aufwands sei der Nutzen für die Betriebe aus deren eigenen Sicht unbestritten, da genau an jenen Themen gearbeitet werde, die im Betriebsablauf zu Verwerfungen führen. Das „Produkt GO“ sei anspruchsvoll im Verkauf, die bisherigen Erfolge zeigen, dass es sich am besten für weiterbildungsaffine Betriebe eignet, die ihre Mitarbeitenden halten und entwickeln wollen (siehe Schmid/Hirscher 2018).

Lernen nicht „nur“ für den Arbeitsplatz, aber wie soll es weitergehen?

Gesammelte Rückmeldungen der Teilnehmenden aus den Evaluationsbögen der GO Kurse und Auswertungsgespräche mit Kursleitenden und

BetriebsvertreterInnen ergaben, dass die überwiegende Mehrzahl der Teilnehmenden die GO Schulungen als motivierend erlebte, da ihr persönlicher Lernbedarf im Mittelpunkt stand. Dies galt umso mehr, wenn der Betrieb Transferzeit ermöglichte und sich die Vorgesetzten für das Bildungsgeschehen interessierten und sich für den Lernfortschritt engagierten. Die so erlebte Wertschätzung wirkte sich positiv auf die Loyalität dem Betrieb gegenüber aus. Die überwiegende Mehrzahl der Teilnehmenden wollte nach Eigenaussage im Anschluss an die arbeitsplatzorientierten Schulungen denn auch weiterlernen⁶. Einzelne Teilnehmende strebten nach der Schulung eine Weiterbildung an, non-formal oder formal.

Eine wichtige Aufgabe der Weiterbildungsanbieter wäre daher, gemeinsam mit dem Betrieb und den Teilnehmenden auszuloten, welche weiteren Lern- und Weiterbildungsmöglichkeiten für die Einzelnen möglich und sinnvoll wären. Das mag der Einstieg in ein längerfristiges Kursangebot im Bereich Grundkompetenzen sein, ein Sprachkurs und/oder eine berufliche Qualifizierung. Dafür braucht es ein ausgebautes Kursangebot im Bereich Grundkompetenzen, das sowohl thematisch als auch regional Anschlussmöglichkeiten bietet. Diese Bereitschaft zum Weiterlernen wird in der Schweiz noch nicht systematisch aufgegriffen und es besteht kein flächendeckendes Angebot an Kursen im Bereich Grundkompetenzen. Im Rahmen der österreichischen Initiative Erwachsenenbildung besteht bereits ein flächendeckendes Kursangebot, das genau diese Anforderung erfüllen würde. Denn wenn es keine Anschlussmöglichkeiten für das Weiterlernen außerhalb des betrieblichen Settings gibt, bleibt die Wirkung dieser kurzen Maßnahmen für die Teilnehmenden limitiert.

Resümee und Ausblick

Arbeitsplatzorientierte Lernmodelle wurden im vergangenen Jahrzehnt in vielen Ländern entwickelt und erprobt. Die Ansätze sind in den Grundzügen vergleichbar. In Europa ist Norwegen mit seiner gut ausgebauten Förderstruktur Skills Plus in einer Vorreiterrolle, international gilt der neuseeländische

6 Aus den Projekten ist nicht bekannt, ob diese Motivation, weiter zu lernen, tatsächlich umgesetzt werden konnte oder nicht.

Skills Highway als Vorbild. In Deutschland bestehen eine Reihe von erfolgreichen Projekten wie z.B.: Alpha-Grund, GRUWE und BasisKomPlus, auf Nachhaltigkeit angelegte Förderstrukturen werden gefordert.

Mit mehr als 50 Betrieben und 2.500 Teilnehmenden ist im nationalen Förderschwerpunkt der Schweiz ein respektable Start gelungen. Der Bedarf der Betriebe ist offensichtlich und weitgehend unbestritten. Bisher ist es nicht gelungen, das neue Angebot bei den Firmen ausreichend bekannt zu machen. Es braucht mehr Anstrengungen, die Betriebe zu

erreichen und zu informieren, nicht zuletzt, um die Weiterbildungsanbieter bei der Akquise zu unterstützen. Erst wenn mehr Weiterbildungsanbieter die Umsetzung arbeitsplatzorientierter Kurse in den Betrieben als neues Geschäftsfeld entwickeln, wird die Zahl der Teilnehmenden rasch steigen. Die Voraussetzung für die Akquise ist ein breites betriebliches Netzwerk, über das viele Anbieter nicht verfügen. Nur eine auf Dauer angelegte Förderstruktur gibt ausreichende Planungssicherheit, in die Akquise von Betrieben und den Ausbau des betrieblichen Netzwerkes zu investieren.

Literatur

Bundesamt für Statistik (2006): Lesen und Rechnen im Alltag. Grundkompetenzen von Erwachsenen in der Schweiz. Nationaler Bericht zur Erhebung Adult Literacy & Lifeskills Survey. Neuchâtel.

Grämiger, Bernhard/Märki, Cäcilia (Hrsg.) (2015): Grundkompetenzen von Erwachsenen fördern. Praxisbuch für Fachleute: Band 1 für Kursleitende, Anbieter und Betriebe. Zürich.

Schmid, Martin/Hischier, David (2018): Externe Evaluation von GO Next. Fachhochschule Nordwestschweiz (= unveröff. Evaluationsbericht).

Schweizerischer Verband für Weiterbildung – SVEB (2015): GO – Grundkompetenzen direkt am Arbeitsplatz fördern. Nationales Projekt zur Förderung der Grundkompetenzen von Erwachsenen 2009 – 2015. Zürich. Online im Internet: https://alice.ch/fileadmin/Dokumente/Grundkompetenzen/GO_Broschu__re_2015.pdf [Stand: 2019-10-02].

Weiterführende Links

GO Toolkits (SVEB) – Leitfäden und Deskriptoren: <https://alice.ch/de/dienstleistungen/go-upskilling-am-arbeitsplatz/go-modell>



Foto: Mediendienst.com,
Foto Wilke

Cäcilia Weiermair-Märki

caecilia.maerki@alice.ch
<https://alice.ch>
+41 (0)44 3197158

Cäcilia Weiermair-Märki arbeitet seit 2012 beim Schweizerischen Verband für Weiterbildung (SVEB). Sie ist Erwachsenenbildnerin und hat zwei der drei GO Projekte geleitet und ist beim SVEB für den Fachbereich Grundkompetenzen zuständig. Die arbeitsplatzorientierte Förderung der Grundkompetenzen ist neben der Betreuung fachlicher Netzwerke, der Professionalisierung der Kursleitenden und der Projektentwicklung ein wichtiger Schwerpunkt ihrer Tätigkeit. Cäcilia Weiermair-Märki hat an der Universität Wien Politikwissenschaft sowie Arbeits- und Sozialrecht studiert.

Workplace-oriented Learning Directly in the Company

Experiences with the GO model in Switzerland

Abstract

This article describes the initial situation, the individual steps of the process and the diverse implementation of the GO model, which has been successfully used in Switzerland since 2009. In short training sessions of around 30 hours, workplace-oriented further education programmes – completely practical and targeted to the specific workplace – are offered on-site in companies to employees with few basic competences. The feedback from the participants is largely positive: They feel acknowledged, taken seriously and valued. As the author explains, the Swiss example also shows that emphasizing „basic competences on the job“ alone is insufficient in bringing learning to the workplaces of those employees who otherwise would hardly receive any further training in the companies. There are additional obstacles that must be overcome: The companies must know what programmes are available. Further education providers need strong incentives to bring new programmes to the companies. And after these short-term measures in the company, additional solutions are required so that the impulse to continue learning does not fizzle out before it can be exploited. (Ed.)

Arbeitsmarktorientierte Erwachsenenbildungsangebote für Frauen zwischen Verwertbarkeit und Empowerment

Aus der Praxis des Vereins zur Förderung von Arbeit, Bildung und Zukunft von Frauen – ABZ*AUSTRIA

Daniela Schallert, Manuela Vollmann und Lina Zierlinger

Schallert, Daniela/Vollmann, Manuela/Zierlinger, Lina (2019): Arbeitsmarktorientierte Erwachsenenbildungsangebote für Frauen zwischen Verwertbarkeit und Empowerment. Aus der Praxis des Vereins zur Förderung von Arbeit, Bildung und Zukunft von Frauen – ABZ*AUSTRIA.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 38, 2019. Wien.

Online im Internet: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/19-38/meb19-38.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Schlagworte: Arbeitsmarkt, Frauen, Gleichstellung, Empowerment, Selbstbestimmung, ABZ*AUSTRIA, Wiedereinstieg, Grundkompetenzen



Kurzzusammenfassung

Ist (Weiter-)Bildung heute nur mehr gleichbedeutend einer Investition, um am Arbeitsmarkt zu bestehen, oder erfüllen Angebote der Erwachsenenbildung weiterhin den Anspruch, Menschen zu befähigen, ein selbstbestimmtes Leben führen zu können? Dieser Frage müssen sich Einrichtungen der Erwachsenenbildung heute mehr denn je stellen. Auch der gemeinnützige Verein ABZ*AUSTRIA, der Frauen seit nunmehr über 25 Jahre bei ihrem (Wieder-)Einstieg in den Arbeitsmarkt unterstützt und begleitet, arbeitet in diesem Spannungsfeld und bemüht sich darum, das Empowerment von Frauen mit arbeitsmarktpolitischen Erwartungen zusammenzuführen. Von zwei konkreten Projekten berichtet dieser Beitrag: dem ABZ*Kompetenzcheck und KeCK – „Lernen lernen für den beruflichen Erfolg“, abgerundet von einer Skizzierung der pädagogischen Grundausrichtung des Vereins. (Red.)

09

Paxis

Arbeitsmarktorientierte Erwachsenenbildungsangebote für Frauen zwischen Verwertbarkeit und Empowerment

Aus der Praxis des Vereins zur Förderung von Arbeit, Bildung und Zukunft von Frauen – ABZ* AUSTRIA

Daniela Schallert, Manuela Vollmann und Lina Zierlinger

Als Einrichtung, die mit dem Arbeitsmarktservice, mit Unternehmen und dem Bildungsministerium kooperativ zusammenarbeitet, sind wir stets gefordert, die Ansprüche und Erwartungen der verschiedenen Anspruchs- und Zielgruppen zusammenzubringen.

Erwachsenenbildung in Österreich in einem (lösbaren) Spannungsfeld?

Ein Blick in die Geschichte der Erwachsenenbildung in Österreich zeigt, wie eng Erwachsenenbildung und wirtschaftliche Entwicklung zusammenhängen. Die letzte große diesbezügliche Veränderung wurde mit dem Beitritt Österreichs zur Europäischen Union (1995) eingeläutet: Das von der EU definierte Konzept des lebenslangen Lernens setzte einen neuen Orientierungsrahmen. Aufgabe der Erwachsenenbildung wurde es, Menschen zu befähigen, sich dem globalen Wandel anzupassen und sich diesen neuen Herausforderungen aktiv stellen zu können (siehe Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2001). Dies eröffnete ein Spannungsfeld, in dem sich die institutionalisierte Erwachsenenbildung in Österreich noch heute befindet: Fungiert (Weiter-)Bildung ausschließlich als eine Investition, um am Arbeitsmarkt zu bestehen, oder erfüllt die Erwachsenenbildung auch heute noch den Anspruch, Menschen zu befähigen, ein selbstbestimmtes Leben führen zu können? KritikerInnen wie Ludwig Pongratz und Lorenz Lassnigg merken

an, dass die Bereitstellung als auch die Inhalte der Erwachsenenbildung(sangebote) sich zusehends am Markt orientieren, sich vorwiegend auf Verwertbarkeit ausrichten und auf diese Weise kapitalistische Herrschaftsverhältnisse unterstützen und reproduzieren (vgl. Pongratz 2005, S. 36; Lassnigg 2017, S. 9). Diese Annahme wird untermauert von der wichtigen Position des Arbeitsmarktservice (AMS) Österreich als Auftraggeber in der beruflichen Erwachsenenbildung (siehe z.B. AMS 2017).

Im Spannungsfeld zwischen der Verwertbarkeit von Bildung und Bildung als Empowerment möchten wir entlang der reflexiven Skizzierung zweier Beispiele aus der Praxis, einem arbeitsmarktorientierten und einem unternehmensnahen Angebot, illustrieren, wie durch die Kombination dieser Angebote mit Bildungs- und Sozialmanagementansätzen sowie einer kritisch-reflexiven Haltung es unseres Erachtens möglich ist, diesen anscheinenden Widerspruch aufzuheben. Der gemeinnützige Verein ABZ* AUSTRIA ist seit nunmehr über 25 Jahren im Bereich Erwachsenenbildung und Arbeitsmarktpolitik in Österreich aktiv. Angeleitet von der

Mission, Geschlechtergerechtigkeit und Gleichstellung von Männern und Frauen in der Bildung, auf dem Arbeitsmarkt und in der Wirtschaft zu fördern, beraten, begleiten und unterstützen wir Frauen bei ihrem (Wieder-)Einstieg in den Arbeitsmarkt, bieten wir berufliche Orientierung, Karrierecoaching, Beratungen, Workshops, Lehrgänge, Aus- und Weiterbildungen sowie Unterstützung bei der Gründung von Unternehmen für Frauen. Wir sind der Auffassung, dass Lernen im Erwachsenenalter idealerweise mit konkreten Praxiserfahrungen erfolgt. Auf diese Weise wird gewährleistet, dass die Inhalte die Lebensrealitäten der Frauen widerspiegeln und die bereits vorhandenen Kompetenzen genutzt und erweitert werden.

ABZ*AUSTRIA – Arbeiten und Lernen von Anfang an

1992 startete abz*meidling, wie es damals genannt wurde, das erste Modellprojekt für Berufsrückkehrerinnen im Büro- und kaufmännischen Bereich nach dem Konzept „Arbeiten und Lernen“. Arbeiten und Lernen wurden dabei stets als vernetzte Prozesse gesehen, die nicht hintereinander, sondern integriert ablaufen. Diese damals innovative Kombination aus Bildungs- und Sozialmanagement mit Arbeitsmarktorientierung prägt bis heute unsere Angebote. Basierend auf dem Leitprinzip der Geschlechtergerechtigkeit entwickelte ABZ*AUSTRIA einen vielfältigen Aufgabenkatalog. Dieser umfasst die Teilhabe von Frauen am Arbeitsmarkt, das Empowerment von Frauen für Führungspositionen, die Schließung der Schere zwischen weiblichen und männlichen Gehältern, die Umverteilung von bezahlter und unbezahlter Arbeit und die Existenzsicherung von Frauen. Die Heterogenität dieser Aufgaben spiegelt sich auch in den verschiedenen Zielgruppen wider. Die Verknüpfung von individueller und struktureller Ebene erfolgt durch das Verbinden individueller Beratungs- und Bildungsangebote mit Trainings- und Beratungsangeboten für Wirtschaftsunternehmen und Non-Profit-Unternehmen. Auf gesamtgesellschaftlicher Ebene bringt sich ABZ*AUSTRIA über aktive Lobbying-, Medien- und Kampagnen-Arbeit ein.

Zielgruppe sind sowohl arbeitsuchende als auch erwerbstätige Frauen. Je nach Ausrichtung des

Projekts steht arbeitsmarkt- oder unternehmensorientierte oder bildungspolitische (Weiter-)Bildung stärker im Mittelpunkt. Während letztere Bildungsabschlüsse verfolgt (wie etwa die Programme Basisbildung und Pflichtschulabschluss), umfassen Projekte, die sich am Arbeitsmarkt orientieren und vom AMS gefördert werden, unter anderem die Feststellung von Kompetenzen, berufliche Orientierung und fachliche Qualifizierung. Unternehmensorientierte (Weiter-)Bildung findet in Kooperation mit Unternehmen meist vor Ort und teilweise während der bezahlten Arbeitsstunden statt. Ziel ist es, berufsbezogene Kompetenzen zu vermitteln, die an die Arbeits- und Lebenswelt der Teilnehmerinnen bzw. Mitarbeiterinnen anschließen. Die Inhalte erschließen sich je nach Bedarf und Interessen der Frauen und Unternehmen.

Grundpfeiler: Genderhomogene Gruppen

Wir sind davon überzeugt, dass es für die Entwicklung von Ausbildungs- und Berufsperspektiven geschützte Räume braucht, in denen traditionell geprägte Geschlechterstereotype reflektiert und verändert werden können. Die kritische Reflektion der eigenen Lebenssituation unterstützt Empowerment-Prozesse und die Entwicklung von gesellschaftlich relevanten Werten (vgl. O'Grady 2018, S. 32). Eine sichere genderhomogene Umgebung kann gezielt an den weiblichen Lebensrealitäten ansetzen und so die Nachhaltigkeit von Lernprozessen erhöhen. In diesen Gruppen haben Frauen den Raum und die Zeit, sowohl subjektive Erfahrungen einzubringen als auch die Erfahrung zu machen, dass ihre Stimme gehört wird. Häufig begreifen sich Frauen auf Grund von vorherrschenden Zuschreibungen als diejenigen, die Wissen erfahren, aber nicht als diejenigen, die Wissen produzieren. Innerhalb von Einzel- und Gruppensettings ist das Ziel daher, das Selbstwertgefühl und Selbstbewusstsein der Frauen so zu stärken, dass sie ihre Bedürfnisse, Kompetenzen und Ressourcen entdecken und benennen können. Dialog und Austausch innerhalb der genderhomogenen Gruppe sind essentiell, um Selbstbewusstsein aufzubauen und die Solidarität untereinander zu stärken. Die Thematisierung von gesellschaftlich bedingten strukturellen Einschränkungen, ausgedrückt in einer verständlichen Sprache, verhindert, die Barrieren am Arbeitsmarkt sich selbst zuzuschreiben. Die Anerkennung von diskriminierenden Strukturen, die

die Lebensrealitäten dieser Frauen prägen, eröffnet jenen respektvollen Raum, in dem Empowerment möglich ist. Der gendersensible Sprachgebrauch innerhalb der Institution und TrainerInnen, die über konkrete Gender- und Diversity-Kompetenz verfügen, verbinden den theoretischen mit dem praktischen Umgang mit genderrelevanten Themen (vgl. Faulstich-Wieland 2010, S. 852).

Grundpfeiler: Ressourcen- und Kompetenzorientierung

Wir gehen davon aus, dass soziale Teilhabe an Gesellschaft und Arbeitsmarkt nur durch die Erweiterung und den Erwerb vielseitiger Kompetenzen möglich ist. Ressourcen- und Kompetenzorientierung stehen seit den Anfängen von ABZ*AUSTRIA im Mittelpunkt der Angebote.

Für die Identifizierung und Aneignung von Kompetenzen stellen wir die Räume und Infrastruktur zur Verfügung, um die Beteiligung marginalisierter Personen zu realisieren. Wir arbeiten dabei mit einem Kompetenzbegriff, der formale, non-formale als auch informelle Bildung und Fertigkeiten umfasst. Das zusätzliche Erfassen non-formaler und informeller Lerninhalte wird von KritikerInnen als ein Zurverfügungstellen der erworbenen Kompetenzen gesehen, welches nur einer weiteren Vermarktung ihrer Selbst in die Hände spielt (siehe Holzer 2017). Diese Kritik ist angesichts der Ökonomisierung des Bildungs- und Sozialbereichs gerechtfertigt und sollte in den Prozessen der Konzepterstellung, Projektumsetzung und Projektevaluation stets neu reflektiert werden. Unserer Erfahrung nach unterstützt die Erfassung dieser non-formalen und informellen Kompetenzen die Teilnehmerinnen jedoch nicht nur beim Entwickeln und Verfolgen einer existenzsichernden Perspektive, es stärkt auch erheblich ihren Selbstwert, erhöht ihre Selbstwirksamkeit und erweitert ihre gesellschaftliche Teilhabe (vgl. Eichberger-Jesenko/Pretterhofer 2007, S. 8f.).

Ein arbeitsmarktorientiertes Projekt: ABZ*Kompetenzcheck

Das Hauptziel des Kompetenzchecks ist es, den Bildungsweg und bisherige Berufserfahrungen der TeilnehmerInnen zu erfassen, um mögliche

Berufs- und Weiterbildungsmöglichkeiten auf dem österreichischen Arbeitsmarkt eruieren zu können. Der Kompetenzcheck wurde 2015 pilotiert und wird seit 2016 mittels AMS-Finanzierung in Österreich durch verschiedene Trägerorganisationen durchgeführt.

ABZ*AUSTRIA konnte seit der Projektbeauftragung im August 2015 bis zur laufenden Umsetzung 2019 insgesamt über 1.300 Teilnehmerinnen erreichen, die für jeweils sieben Wochen dieses Kursangebot in Anspruch nehmen konnten. Hierfür wurde nach der Pilotphase, die von September 2015 bis Mai 2016 andauerte, das Kursangebot von fünf auf sieben Wochen erweitert, da für einen Vertrauensaufbau eine längere Eingewöhnungsphase benötigt wurde. Der Kompetenzcheck bei ABZ*AUSTRIA richtet sich an asylberechtigte und subsidiär schutzberechtigte Frauen und wird sowohl auf Deutsch als auch gleichzeitig auf Farsi, Dari oder Arabisch angeboten. Das Kursprogramm besteht aus Gruppensettings und Einzelcoachings. Bei den Gruppensettings werden die Erwartungen besprochen und arbeitsmarktpolitische Themen gemeinsam erarbeitet. Diese umfassen zum Beispiel Arbeitsrecht, (Weiter-)Bildungsmöglichkeiten, Arbeitsmarktorientierung, Bewerbungstraining und Jobsuche in Österreich. Informationsworkshops gibt es unter anderem zu „Frauen mit Familie im Beruf“, „Das österreichische Sozialsystem“, „Infrastruktur Gesundheit“ oder „Jobfinding und individuelle Bewerbungsunterstützung“. Für die Workshops stehen pro Woche 10 Stunden zur Verfügung. Auf Wunsch der Teilnehmerinnen werden die Gruppenangebote häufig auf Deutsch angeboten. Im Einzelcoaching, welches einmal pro Woche für eine Stunde stattfindet, geht es um die persönliche Situation, wobei auch private Themen besprochen werden. Oftmals wird vor allem in diesen Situationen mit den Teilnehmerinnen in ihrer Erstsprache kommuniziert, weil so ohne sprachliche Barriere über Herausforderungen, traumatisierende Erlebnisse wie etwa Gewalt gesprochen werden kann.

Das primäre Ziel des Projekts ABZ*Kompetenzcheck ist es, die formalen und non-formalen Kompetenzen der Frauen zu erfassen und sichtbar zu machen. Diese Kompetenzfeststellung ist ein wesentlicher Baustein, um eine baldige Integration in den Arbeitsmarkt zu erzielen. Da viele Frauen die Nachweise

über Formalqualifikationen bzw. Berufserfahrungen nicht vorlegen können, werden die Kompetenzen durch ExpertInnen überprüft, die das Niveau der beruflichen Fähigkeiten ermitteln. Weiters werden die Frauen bei der Anerkennung im Ausland erworbener Qualifikationen unterstützt. In einem Qualifikationspass werden das Portfolio ihrer Qualifikationen und Kompetenzen sowie die bisherige Arbeitserfahrung festgehalten. Dies ist besonders für jene Teilnehmerinnen von Bedeutung, die ihre Ausbildung in Österreich nicht verwerten können oder keine Ausbildung haben. Darüber hinaus zeigte sich, dass sich die Feststellung von Kompetenzen sehr motivierend auf die Teilnehmerinnen auswirkt, neuen Aus- und Weiterbildungswegen nachzugehen. Die verschiedenen Möglichkeiten dieser neuen Wege werden anschließend in einem Bericht festgehalten.

Gestützt auf eine bedürfnisfokussierte Analyse berücksichtigen wir im Projekt ABZ*Kompetenzcheck drei Kernbedürfnisse der Zielgruppe: Das Bedürfnis nach reinen Frauengruppen, das Bedürfnis nach individueller Unterstützung und persönlichem Nutzen sowie das Bedürfnis nach Rücksichtnahme auf individuelle Kinderbetreuungspflichten. Die reinen Frauengruppen fördern die Teilnahmebereitschaft und aktive Mitarbeit und erzeugen eine respektvolle und konstruktive Lernumgebung, die Peer-Learning ermöglicht. Erfahrungsgemäß wird der persönliche Nutzen des Bildungsangebots umso höher bewertet, je mehr individuelle Betreuung erfolgt. Um diesem Bedürfnis nachzukommen, wird individueller Support über die Einzelcoachings hinaus angeboten sowie eine Methodik angewendet, die diesen Support im Gruppengeschehen unterstützt. Dies geschieht zum Beispiel durch die Bildung von Tandems. Um die Vereinbarkeit mit Betreuungspflichten zu gewährleisten, sind die Kurszeiten der Workshops bis maximal 14 Uhr festgesetzt. Geleitet werden die Gruppen von Trainerinnen, die sowohl Deutsch als auch die Erstsprache der Frauen sprechen, um den Frauen einen sicheren Raum (safe space) anbieten zu können, in dem das Entdecken der eigenen Kompetenzen und die Reflektion der eigenen Handlungsmöglichkeiten gelingen.

Dieses vom AMS finanzierte Projekt legt aber auch einen deutlichen Fokus auf arbeitsmarktrelevante Fähigkeiten und Qualifizierungen. Das Ziel der Teilnahme ist eine existenzsichernde Anstellung.

Darüber hinaus verschränkt sich die Fachwissensbildung mit der Anerkennung bereits vorhandener individueller Kompetenzen und der Stärkung von Selbstbewusstsein. Der Fokus auf das Erkennen, Bewusstmachen und Entwickeln der beruflichen und sozialen Kompetenzen stärkt die Position der Frauen auf dem Arbeitsmarkt, eröffnet ihnen neue Handlungsmöglichkeiten und erhöht ihr individuelles Selbstbewusstsein. In einem Raum, der auf inklusiver Teilhabe basiert, lernen sie ihre Rechte und Möglichkeiten kennen. Die begleiteten Reflexionsprozesse im Einzel- als auch im Gruppensetting über die eigene Position, über eigene Bedürfnisse sowie über gesellschaftliche Stereotype und Erwartungen fördern das Verstehen der eigenen Situation, kritisches Denken und machen unseres Erachtens eine nachhaltige Integration in den Arbeitsmarkt überhaupt erst möglich. Diese Gender- und Diversity-orientierte Beratungsform ist unbedingt notwendig, um jenes selbstbestimmte Handeln zu fördern, das die Teilnehmerinnen zu ihren Vorteilen am Arbeitsmarkt, aber auch gesamtgesellschaftlich einsetzen können. Die Anerkennung ihrer nationalen und sozialen Herkunft, ihrer Berufs- und Lernbiographie und ihres Alters bildet die Grundlage, um diesen Raum der inklusiven, partizipativen Teilhabe herzustellen. Der Anspruch von ABZ*AUSTRIA, Fachwissen und Bildung zusammenzubringen, zeigt sich hier unseres Erachtens denn auch sehr gut.

Ein unternehmensnahes Projekt: KeCK – „Lernen lernen für den beruflichen Erfolg“

Das 2011 bis 2013 umgesetzte Projekt „KeCK“ war ein niederschwelliges modulares Lernangebot für formal niedrig qualifizierte, lernungewohnte, dequalifiziert (prekär) beschäftigte Frauen, welches in einem aktuellen Folgeprojekt Lernen@Unternehmen weiterentwickelt wird. Das auf sie zugeschnittene Lernangebot unterstützte Frauen, ihre Zugangschancen zu Bildungs- und Qualifizierungsangeboten zu erweitern, die Lust am Lernen zu gewinnen und fehlende Grundkompetenzen, beispielsweise im Bereich Informations- und Kommunikationstechnologien, zu erwerben. Nach Absolvierung eines Basismoduls hatten die Teilnehmerinnen die Möglichkeit, an Aufbaumodulen teilzunehmen. Sie konnten sich dabei je nach ihren Interessen ihren

eigenen „Kursfahrplan“ zusammenstellen. Alle Module wurden mit der Möglichkeit eines Einzelcoachings angeboten.

Insgesamt fanden im Projektzeitraum von knapp einem Jahr 11 Basismodule à 4 Stunden und 19 Aufbaumodule à 3 Stunden statt. 154 Frauen insgesamt nahmen an diesen Modulangeboten teil und 27 Frauen nahmen das Einzelcoaching in Anspruch. In der Entwicklung der Module wurden die Prinzipien und Richtlinien für Basisbildungsangebote (siehe Fachgruppe Basisbildung 2014) berücksichtigt und wurde die Handlungsfähigkeit der Teilnehmenden bei allen Lernaktivitäten in den Mittelpunkt gestellt.

Das Lernen durch die tägliche Arbeitspraxis erfolgt meist unbemerkt und informell erworbene Kompetenzen sind nur selten Thema. Daher sollten in diesem unternehmensnahen Projekt durch die Verwendung von Methoden aus der Biographiearbeit besonders auch informell erworbene, arbeitsplatzbezogene Kompetenzen und Ressourcen aufgezeigt werden.

Durch die enge Kooperation mit den arbeitgebenden Unternehmen konnten die Module teilweise vor Ort angeboten werden und waren zeitlich auf die Dienstpläne der Frauen abgestimmt. Zu Beginn des Projekts stellte sich dies als Herausforderung dar: Das „Lernen Lernen“ während der Arbeitszeit war bis dahin noch sehr wenig in den am Projekt teilnehmenden Unternehmen vertreten.

Die Bedarfe der Mitarbeiterinnen und des Unternehmens wurden direkt vor Ort erhoben. Vor allem im Bereich der schriftlichen und mündlichen Anwendung der deutschen Sprache zeigte sich ein großer Bedarf an Weiterqualifizierung. Hier galt es, Mitarbeiterinnen in ihren Kompetenzen zu stärken, ihnen aufzuzeigen, wie sie mit PC, Tablets und dem Internet eigenständig lernen und durch die Erarbeitung von Textbausteinen und dem Üben von Alltagssituationen ihre Kompetenzen erhöhen können. Die Unternehmen wurden so zu Lernorten, in denen die Frauen in ihrer gewohnten Umgebung kontinuierlich zum Lernen eingeladen wurden. Diese Kontinuität stellte sich als sehr bedeutsam heraus,

um zwischen dem Unternehmen und uns als Bildungsträger sowie zwischen uns als Bildungsträger und den einzelnen Frauen ein Vertrauen herzustellen. Das Vertrauen, lernen zu können, ist unseres Erachtens ein wichtiger Faktor für eine gelingende (Weiter-)Bildung. Nur so kann die Motivation zu lebensbegleitendem Lernen wirksam aufrechterhalten werden (vgl. dazu auch Eichberger-Jesenko/Pretterhofer 2007, S. 19).

Die Weiterbildungskurse umfassten stets Inhalte, die für alle Mitarbeiterinnen – ungeachtet ihrer Position im Unternehmen – von Vorteil waren: Dazu zählten das Lesen von Lohnzetteln, die Anwendung von Computerprogrammen oder das Erstellen eines Portfolios. Für die Teilnehmerinnen eröffneten sich so neue berufliche Möglichkeiten. Die Unternehmen wiederum konnten motiviert werden, auch weiterhin Qualifizierungsangebote für (formal) niedrig qualifizierte Mitarbeiterinnen zu entwickeln und anzubieten. Damit wurde eine noch stärkere Verschränkung zwischen Unternehmen und Erwachsenenbildung erreicht und gleichzeitig die Vereinbarkeit von Arbeiten, Lernen und Privatleben unterstützt.

Resümee

Für uns müssen neben den (beruflich) anwendbaren Fertigkeiten auch persönliche, soziale und politische Kompetenzen Teil von (Weiter-)Bildung sein. Denn die Kombination von fachlicher Aus- und Weiterbildung und sozialpädagogischer Begleitung ist ausschlaggebend, dass das Verstehen komplexer Situationen möglich wird. Ein solches Verstehen setzt eine gute Wissensbasis, aber auch Selbstvertrauen in die eigenen Fähigkeiten, den Mut des Hinterfragens und des Tuns voraus. Die Kombination von arbeitsmarkt- oder unternehmensorientierten Bildungsangeboten mit Empowermentansätzen, mit Sozialmanagement und mit einer kritisch-reflexiven Haltung, die an den Lebensrealitäten der Teilnehmerinnen ausgerichtet ist, vermag denn auch unseres Erachtens den (scheinbaren) Widerspruch zwischen verwertungsorientierten und emanzipatorischen Ansätzen und Zielsetzungen zu entkräften.

Literatur

- AMS (Hrsg.) (2017):** Arbeitsmarktservice Österreich Geschäftsbericht 2017. Trendwende am Arbeitsmarkt. Online im Internet: <https://www.ams.at/organisation/geschaeftsberichte> [Stand: 2019-09-13].
- Eichberger-Jesenko, Adelheid/Pretterhofer, Ingeborg (2007):** Stärken entdecken, Lernkompetenzen entwickeln. Instrumente für die Potenzialanalyse in der Bildungsarbeit mit lernungewohnten Frauen. Online im Internet: <http://learnforever.at/uploads/000606.pdf> [Stand: 2019-09-13].
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2010):** Frauenbildung/Gender Mainstreaming. In: Tippelt, Rudolf/von Hippel, Aiga (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 841-852.
- Fachgruppe Basisbildung (2014):** Prinzipien und Richtlinien für Basisbildungsangebote. Für Lernangebote im Rahmen der Initiative Erwachsenenbildung. Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Frauen. Wien. Aktualisiert: August 2017. Online im Internet: https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/Prinzipien_und_Richtlinien_aktualisiert_8_2017.pdf [Stand: 2019-09-13].
- Holzer, Daniela (2017):** Ware, Wert und Widerstand. Reflexionen zu Weiterbildung im Kapitalismus. Vortrag bei der Konferenz „150 Jahre ‚Das Kapital‘“, Graz, 7.5.2017. Online im Internet: https://static.uni-graz.at/fileadmin/_Persoenliche_Webseite/holzer_daniela/PDFs/2017_Mai_Vortrag_Holzer_Ware_Wert_und_Widerstand_Kapitalkonferenz.pdf [Stand: 2019-09-13].
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2001):** Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen: Brüssel. Online im Internet: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:DE:PDF> [Stand: 2019-09-13].
- Kopf, Johannes (2018):** Wir kennen die neuen Qualifikationsanforderungen noch nicht wirklich, wir können aber mit einer fundierten Ausbildung viel antizipieren und flexibel reagieren (= New Skills Gespräche AMS 7). Online im Internet: http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/AMS_info_407.pdf [Stand: 2019-09-13].
- Lasnigg, Lorenz (2017):** Kapitalisierung, Deliberation und (Erwachsenen-)Bildung. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Ausgabe 11. Wien. Online im Internet: https://erwachsenenbildung.at/magazin/17-32/03_lassnigg.pdf [Stand: 2019-09-13].
- O’Grady, Maeve (2018):** An institutional ethnography of a feminist organization: a study of community education in Ireland. In: European Journal for Research on the Education and Learning of Adults, 9 (1), S. 29-44.
- Pongratz, Ludwig (2005):** Kritische Erwachsenenbildung. Erwachsenenbildung im Horizont zeitgenössischer Gesellschaftskritik. In: Report 28 (1). Online im Internet: <https://www.die-bonn.de/doks/pongatz0501.pdf> [Stand: 2019-09-13].



Foto: Volker Hoffmann

Mag.^a Daniela Schallert

daniela.schallert@abzaustria.at
<http://www.abzaustria.at>
+43 (0)1 6670300

Daniela Schallert ist Politik-, Publizistik- und Kommunikationswissenschaftlerin sowie Erwachsenentrainerin. Sie ist seit 1999 für ABZ* AUSTRIA tätig, seit 2007 als Geschäftsführerin. Sie verfügt über Erfahrung in Forschung, Konzeptentwicklung, Planung, Umsetzung und Management von österreichweiten und transnationalen Projekten. Ihre inhaltliche Expertise umfasst die Bereiche Gender Mainstreaming, Diversity Management, Arbeitsmarktpolitik, Bildung.



Foto: Völkler Hoffmann

Mag.ª Manuela Vollmann

manuela.vollmann@abzaustria.at
<http://www.abzaustria.at>
+43 (0)1 6670300

Manuela Vollmann ist Bildungswissenschaftlerin, Erwachsenenbildnerin und Geschäftsführerin von ABZ*AUSTRIA. Sie ist Autorin und Herausgeberin zahlreicher Fachartikel zur Gleichstellung von Frauen und Männern in der Wirtschaft und im öffentlichen Sektor. Ihre Expertise zu Chancengleichheit, Arbeitswelt 4.0 und innovativen Führungsmodellen gibt sie in vielzähligen Vorträgen und Podiumsdiskussionen weiter.



Foto: Vanessa Hartmann

Lina Zierlinger, MA

lina.zierlinger@abzaustria.at
<http://www.abzaustria.at>
+43 (0)1 6670300

Lina Zierlinger hat einen Bachelor in Kultur- und Sozialanthropologie und einen Master in Soziale Arbeit, Sozialpolitik, Sozialmanagement. Ihre Schwerpunkte sind Sozialpolitik, Gender und Migration. Aktuell ist sie in der Öffentlichkeitsarbeit bei ABZ*AUSTRIA tätig.

Labour Market-oriented Adult Education Offerings for Women Caught Between Applicability and Empowerment

The experience of ABZ*AUSTRIA – an association that promotes work, education and the future of women

Abstract

Is (continuing) education today only equivalent to an investment to survive on the job market or do adult education course offerings continue to meet the requirement of enabling people to lead a self-determined life? Today adult educational institutions must ask themselves this question more than ever before. For more than 25 years, the association ABZ*AUSTRIA has worked in this field and provided support and guidance to women (re)entering the job market, endeavouring to combine the empowerment of women with the expectations of labour market policy. This article reports on two specific projects (the ABZ* competence check and KeCK – “Learning to learn for professional success“) and is rounded off by a sketch of the basic educational orientation of the association. (Ed.)

Prekär Beschäftigte als Arbeits(verhältnis)-ForscherInnen

Bildungs- und BerufsberaterInnen zwischen Nicht-Wissen und Halt-Geben

Florian Guschlbauer, Ljiljana Kojić und Antonia Wenzl

Guschlbauer, Florian/Kojić, Ljiljana/Wenzl, Antonia (2019): Prekär Beschäftigte als Arbeits(verhältnis)-ForscherInnen. Bildungs- und BerufsberaterInnen zwischen Nicht-Wissen und Halt-Geben.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 38, 2019. Wien.

Online im Internet: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/19-38/meb19-38.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Schlagworte: Arbeitsverhältnis, Bildungsberatung, Berufsberatung, waff, geringqualifiziert Beschäftigte, dequalifiziert Beschäftigte, prekär Beschäftigte



Kurzzusammenfassung

Wie können formal geringqualifiziert bzw. dequalifiziert Beschäftigte und/oder aus anderen Gründen prekär Beschäftigte darin unterstützt werden, ihre Handlungsspielräume für Bildung und Beruf zu erkunden? Wie können sie darin begleitet werden, „Arbeits(verhältnis)-ForscherInnen“ zu werden, d.h. ihr Arbeitsverhältnis zu durchleuchten und u.a. abzuwägen, ob es angesichts von Knappheitsbedingungen aktuell besser ist „mitzuspielen“ und sich „anzupassen“ oder doch „mitzugestalten“? Die AutorInnen – Bildungs- und BerufsberaterInnen beim Wiener ArbeitnehmerInnen Förderungsfonds (waff), einer arbeitsmarktpolitischen Einrichtung für in Wien lebende Beschäftigte – beschreiben zum einen die Herausforderungen, mit denen Rat-suchende angesichts des Erforschens der eigenen Spielräume im Arbeitsverhältnis konfrontiert sein können. Zum anderen werfen sie einen Blick auf die Rolle der Beratenden und sprechen von einer Gratwanderung zwischen Nicht-Wissen und Halt-Geben, von der Verführung vor-schnellen „Wissens“ und illustrieren entlang von Fallbeispielen ihr tägliches Denken, Handeln und zuweilen auch (Mit-)Scheitern. (Red.)

Prekär Beschäftigte als Arbeits(verhältnis)-ForscherInnen

Bildungs- und BerufsberaterInnen zwischen Nicht-Wissen und Halt-Geben

Florian Guschlbauer, Ljiljana Kojic und Antonia Wenzl

In der Bildungs- und Berufsberatung mit prekär Beschäftigten erleben wir Knappheit als zentralen Referenzpunkt in Entscheidungsprozessen – insbesondere, wenn es um Spielräume im Arbeitsverhältnis der Beschäftigten geht: „Ich schaffe die schwere Arbeit nicht mehr lange, will aber nicht kündigen. Wird mich meine Arbeitgeberin trotzdem unterstützen?“ Was heißt es für uns in der Bildungs- und Berufsberatung, eine/n Ratsuchende/n in einem Entscheidungsraum zu begleiten, der uns auf besondere Weise verschlossen ist – nämlich deren/dessen Gestaltungsmöglichkeiten im Arbeitsverhältnis? Wie werden wir – und unsere Beratungseinrichtung – die Gratwanderung zwischen Nicht-Wissen und Halt-Geben im Erforschungsprozess meistern können?

Spielräume im Arbeitsverhältnis...

...eine feine Sache, wenn man sie hat

„Es ist, wie wenn die Waschmaschine ausfällt und du weißt genau: Du hast kein Geld für eine Neue“, sagt Frau A. in einem Beratungstermin nach erfolgreicher Lehrabschlussprüfung als Konditorin. „So ist es für mich gewesen, als ich den Vorbereitungskurs besucht habe.“ Sie ging drei Nachmittage pro Woche von der Arbeit als Hilfskraft in der Großkonditorei direkt in den Kurs. Das Geld war stets knapp. Als Alleinerzieherin von zwei Schulkindern glaubte sie oft, den Erwartungen an ihre Rolle als Mutter nicht gerecht zu werden. Und dann waren da noch das eigene Alter und die Sorge vor längerer

Arbeitslosigkeit. „Ich hab gewusst: ich muss diesen Job behalten. Aber meine Angst war, dass die mich rauschmeißen, wenn ich am Ende mit dem Zeugnis komme und wie eine Fachkraft bezahlt werden will!“ Der Knackpunkt im Beratungsprozess: die Vereinbarkeit von Arbeits-, Kurs- und Kinderbetreuungszeiten. Wie würde sie ihre Arbeitgeberin davon überzeugen können, dass sie eine spezielle Zeitvereinbarung für drei Nachmittage erhält?

Letztlich ist es gut für Frau A. ausgegangen. Sie berichtet rückblickend (manches wortgetreu, manches sinngemäß zitiert): „Stellen Sie sich vor: Kurz vor der Prüfung kamen viele Kolleginnen mit guten Tipps und ‚Geheimrezepten‘ zu mir. Die Chefin sagte mir sogar die Übernahme in die höhere Lohnstufe zu.“

Aber das war am Anfang nicht abzusehen. Zu Beginn dachte ich, das klappt nicht, da ist niemand, der sieht, was ich alles kann. Viele waren es mir neidig, dass ich mehr kann als so manche Kolleginnen mit Meisterprüfung. Nur eine der Meisterinnen war nicht so, die mochte mich. Ihr habe ich von meinem Vorhaben erzählt und sie sorgte dann dafür, dass ich über ein paar Monate hinweg in jeder Abteilung eine Zeit lang arbeiten konnte. Und so sind es mehr geworden, die hinter mir standen. Schließlich hat auch die Chefin eingesehen, dass es Sinn macht, mich auch dann zu behalten, wenn ich als Fachkraft mehr koste. Jetzt, ein Jahr nach dem Lehrabschluss, bin ich stellvertretend für die Patisserie verantwortlich. (...) Was geholfen hat? Ich habe nicht gleich aufgegeben. Und, dass mich jemand in den Kreis der Anerkannten hineingeholt hat. Und auch Glück.“

Eine andere Beratungskundin in ähnlicher Situation, Frau B., ebenfalls ehemals Hilfskraft in einer Konditorei, ebenfalls Alleinerzieherin, hatte weniger Glück. Sie hat ihren Job verloren, nachdem in der Arbeit bekannt wurde, dass sie die Lehrabschlussprüfung bestanden hatte.

Die beiden Fallbeispiele weisen bereits darauf hin: Auch bei vermeintlich ähnlichen Ausgangssituationen können sich die Dinge sehr unterschiedlich entwickeln. Spielräume, sich weiterzubilden, einen Bildungsabschluss nachzuholen oder sich ganz allgemein bei der/dem derzeitigen ArbeitgeberIn beruflich weiterzuentwickeln, hängen von vielen verschiedenen Faktoren und Ressourcen bzw. deren Mangel ab. Frau A. konnte im Beratungsverlauf u.a. betriebsintern Promotorinnen für ihr Vorhaben gewinnen, während Frau B. die Unterstützung versagt blieb, den Sprung von der langjährigen Hilfskraft und Handlangerin zur anerkannten Fachkraft zu machen.

Wir über uns und unseren Arbeitskontext

Wir sind als Bildungs- und BerufsberaterInnen beim Wiener ArbeitnehmerInnen Förderungsfonds (waff), einer arbeitsmarktpolitischen Einrichtung, tätig. Im waff-Beratungszentrum für in Wien lebende Beschäftigte stellen wir sowohl anbieterneutrale Beratung als auch Bildungsinformationen zur Verfügung. Darüber hinaus können Beschäftigte – je nach Zielgruppe und

persönlichen Voraussetzungen – finanzielle Unterstützung für berufsbezogene Aus- und Weiterbildung mit dem Ziel der Stärkung der Beschäftigungsfähigkeit erhalten.

Zu den Zielgruppen des waff-Beratungszentrums (das Teil der Bildungsberatung in Wien ist) gehören auch die Gruppen der formal geringqualifiziert Beschäftigten bzw. der dequalifiziert Beschäftigten und/oder aus anderen Gründen prekär Beschäftigten.

Prekär Beschäftigte

Erwerbsarbeit kann in unserer Gesellschaft ein wichtiger Schutz vor gesellschaftlicher Desintegration sein, wenn sie bestimmte Kriterien erfüllt. Martina Zandonella (2017) beschreibt zurückgehend auf Robert Castel (2000, 2009) drei Zonen der gesellschaftlichen Integration durch Erwerbsarbeit:

1. Die Zone der Integration, in der Erwerbstätigkeit eine stabile gesellschaftliche Existenz ermöglicht und soziale Sicherheit durch Schutzmaßnahmen wie z.B. Rechtsgarantien gewährleistet.
2. Die Zone der Verwundbarkeit betrifft die Vielzahl prekärer Arbeitsverhältnisse, welche nicht nur häufig kein existenzsicherndes Einkommen ermöglichen, sondern meistens auch ein geringes Schutzniveau aufweisen. Darunter fallen beispielsweise Zeitarbeit, Leiharbeit, geringfügige Beschäftigung, marginale und abhängige Selbstständigkeit, befristete Projektarbeit oder auch Vollzeit-erwerbsarbeit im Niedriglohnssektor.
3. In die Zone der Entkopplung fallen schließlich all jene Gruppen, die aus dem Beschäftigungsprozess ausgeschlossen sind (vgl. Zandonella 2017, S. 265).

In diesem Beitrag legen wir den Fokus auf die Beratung von Menschen, die sich in der Zone der Verwundbarkeit befinden. Sie verfügen über ein Arbeitsverhältnis, sind aber von den Nachteilen geringer sozialer Absicherung und eingeschränkten Spielräumen am Arbeitsmarkt betroffen. Sie haben „in einer eigentümlichen Schwebelage“ (vgl. Dörre 2006, S. 185f.) sowohl die Hoffnung auf Aufstieg aus der Zone der Verwundbarkeit in die Sicherheit versprechende Zone der Integrierten als auch die Gefahr des Abrutschens in die Zone der Entkopplung vor Augen. In Österreich befinden sich überdurchschnittlich häufig Beschäftigte, die über

wenig Besitz, geringe formale Bildungsabschlüsse und wenig soziale Beziehungsnetze verfügen bzw. die ausländischer Herkunft und weiblich sind, in dieser Zone der Verwundbarkeit (vgl. Zandonella 2017, S. 270). Für diese ist nicht nur die gesellschaftliche Integration durch Erwerbsarbeit brüchig, sondern auch ihre Integration durch soziale Beziehungsnetzwerke (vgl. ebd., S. 277).

Die soziale Desintegration zeigt sich etwa auch in der eingangs dargestellten Situation der Konditorin Frau A.. Auf die Frage, wem sie in ihrer Arbeit vertrauen könne bzw. wer sie in ihrem Vorhaben unterstützen würde, sagte sie anfangs: „Eigentlich ist da nur eine, die mich mag: eine der Meisterinnen.“

ForscherInnen: zwischen Mitspielen und Mitgestalten

Die Gruppe der Ratsuchenden, die wir für diesen Beitrag in den Fokus nehmen, sind prekär Beschäftigte mit einem Beratungsanliegen, für dessen Beantwortung das Ausloten von Spielräumen in deren eigenem Arbeitsverhältnis unerlässlich ist. Die Anliegen mögen inhaltlich variieren, die Kernfrage im Zusammenhang mit der/dem ArbeitgeberIn ist stets: „Wie werden die in der Arbeit wohl reagieren, wenn ich sagen würde, was ich an Unterstützung brauche?“ Manche Ratsuchenden resignieren angesichts dieser Frage rasch und bevorzugen den Weg der Anpassung: „Da wird nichts zu machen sein! Ich lasse es lieber sein.“ Andere aber wollen genauer hinschauen, weitere Fragen stellen – entweder direkt an die/den ArbeitgeberIn oder indirekt an andere, unbeteiligte GesprächspartnerInnen.

Wir bezeichnen diese Gruppe der Ratsuchenden deshalb im Weiteren als Forschende. Uns interessiert insbesondere das Spannungsfeld, dem diese Arbeits(verhältnis)-Forschenden mit Blick auf ihr eigenes Arbeitsverhältnis unterworfen sind: jenem zwischen „Mitspielen und Anpassen“ oder „Mitgestalten“? Dass das einen wesentlichen Unterschied macht, können wir auch am Beispiel von Frau A. nachvollziehen. Nur Mitspielen hätte hohe Anpassungsleistungen von Frau A. erfordert: den Besuch des Abendkurses hinzunehmen, das angestrebte Ziel „Lehrabschluss“ zu verheimlichen und damit auf das kollektivvertragliche Recht auf mehr Lohn

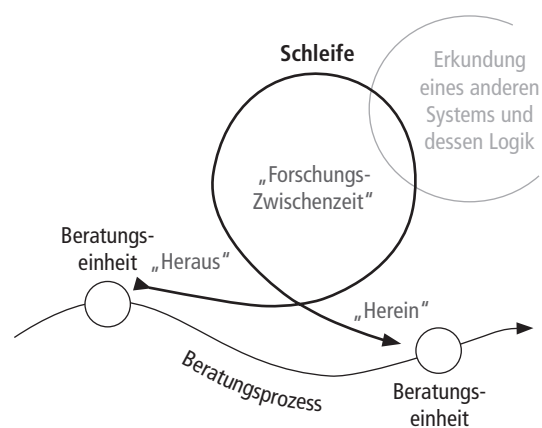
verzichten zu müssen – ungeachtet der Kosten zur Aufrechterhaltung ihres Selbstwerts. Das Mitgestalten-Wollen ist andererseits noch kein Garant für realisierbare Chancen. In prekären Arbeitsverhältnissen sind Ent-Täuschungen über vermeintliche Spielräume mindestens ebenso wahrscheinlich. Mehr noch: Mit einem geplanten Outing gegenüber dem/der ArbeitgeberIn sind reale Risiken mitzudenken, die – wie am Beispiel von Frau B. zu sehen ist – bis hin zur Gefährdung des Arbeitsverhältnisses gehen.

Die Forschungs-Schleife

Zwischen zwei Beratungsterminen geht die/der Forschende also auf Erkundung eigener Handlungsmöglichkeiten. Das geschieht entweder direkt in Kommunikation mit Personen aus dem Arbeitsverhältnis oder auch nur auslotend mit branchenkundigen Personen außerhalb des Unternehmens oder mit Nahestehenden, insbesondere mit Familienmitgliedern und FreundInnen.

Wir wollen diese Bewegung, wenn Ratsuchende einer Frage forschend nachgehen, in Form einer „Forschungs-Schleife“ darstellen.

Abb. 1: Forschungs-Schleife



Quelle: Eigene Darstellung

Wenn wir mit den Anliegen von prekär Beschäftigten in der Bildungs- und Berufsberatung arbeiten und entlang der skizzierten „Forschungs-Schleife“ entweder eine „Hinausbewegung“ zur Systemerkundung oder eine reflektierende „Hereinbewegung“

Tab. 1: Unterschiedliche Dimensionen von Prekarität

Dimension	Charakter der Prekarität, z.B.	Ansatzpunkt für einen Dialog
reproduktiv-materiell	nicht-existenzsicherndes Einkommen; Unsicherheit der Beschäftigung (z.B. Befristung)	Wie steigt man in Ihrem Unternehmen von der Hilfs- zur Fachkraft auf? Beispiele?
sozial-kommunikativ	Ausschluss von sozialen Netzen, die sich herausbilden	Wem könnten Sie vertrauen? Wie könnte er/sie unterstützen? (PromotorInnen)
rechtlich-institutionell	Ausschluss von institutionell verankerten Rechten (z.B. Kollektivvertrag, Betriebsvereinbarungen...)	Gibt es im Unternehmen Betriebsvereinbarungen, z.B. MitarbeiterInnenentwicklung? (>Betriebsrat, wenn etabliert)
Status und Anerkennung	Vorhaltung von Anerkennung und Teilhabe (z.B. an Infos) bis hin zu sozialer Missachtung	Über welche Rituale wird Anerkennung oder Missachtung (von wem?) ausgedrückt?
Arbeitsinhalt und Sinn	Sinnverlust (z.B. dequalifizierter Arbeitseinsatz) oder Überidentifikation (z.B. in Folge abhängiger Selbstständigkeit)	Welche Ihrer jetzigen Aufgaben möchten Sie ausbauen? Welche gerne dazubekommen? Wovon möchten Sie sich wegbewegen?

Quelle: Zandonella 2017, S. 266

beraterisch gestalten wollen, so kann es hilfreich sein, die unterschiedlichen Dimensionen von Prekarität (zusammengefasst nach Zandonella 2017, S. 266¹) zu unterscheiden. Diese enthalten Ansatzpunkte, Spielräume, die im Arbeitsverhältnis sichtbar zu machen und für den Dialog zu nutzen sind (siehe Tab.1). Durch diese Fragestellungen können wir bei den Ratsuchenden anregen, selber über die eigene Ausgangssituation oder über gemachte Beobachtungen zum System des Arbeitsverhältnisses bzw. des Arbeitgebers/der Arbeitgeberin und dessen/deren Logik zu reflektieren.

Wir Beratenden können die „Hinausbewegung“ und die „Hereinbewegung“ mitgestalten. Der dazwischen stattfindende Entscheidungs- und Erforschungsprozess aber entzieht sich unserem direkten Zutun. Denn wer weiß genau, wie es im betrieblichen System einer/s Ratsuchenden – z.B. bei Frau A. – nun „wirklich ist“?

Knappheit und die Macht singulärer Erfahrungen

In der ersten Beratungseinheit erfuhr Frau A. von der Möglichkeit, dass sie für ihre bisherigen Praxiszeiten als (angelernte) Konditorei-Helferin

eventuell eine Zulassung zur Lehrabschlussprüfung bekommen könnte. Zu Beginn der zweiten Einheit (ein halbes Jahr später) schilderte sie ihr Dilemma: Abendvorbereitungskurs und die Kinder alleine lassen vs. Nachmittagskurs nach vorherigem Outing gegenüber der Arbeitgeberin? Sie stellte verzweifelt die Frage: „Was meinen Sie, was soll ich tun?“ Und sie erzählte weiter: „Ich weiß nur: eine Kollegin wollte auch einen Kurs machen und hat um 2 fixe freie Nachmittage gebeten. Es wurde abgelehnt. Sie war schwer enttäuscht und kündigte später. Sie war schnell, konnte viele Rezepte auswendig. Aber alle waren gegen sie, nur weil sie anständig bezahlt werden wollte. Ich hab Angst, dass es mir auch so geht.“ In dieser Schilderung von Frau A. klang Resignation durch.

Auch auf uns Beratende kann eine solcherart fatale Geschichte für kurze Zeit ansteckend wirken und uns einengen wie ein Korsett. Ein dominantes Bild oder eine dominante Geschichte blockieren das Denken in Alternativen. Was hier erlebt wurde, ist ein Phänomen, das PsychologInnen „Zielhemmung“ nennen: Existentielle Knappheit – insbesondere, wenn es sich um andauernden Mangel handelt – „erzeugt ein machtvolleres Ziel, nämlich mit den drängenden Notwendigkeiten klarzukommen“ (Mullainathan/Shafir 2013, S. 44).

1 Zandonella nimmt hier Bezug auf Brinkmann/Dörre/Röbenack (2006) und Kraemer/Speidel (2005).

Nicht selten meinen wir Beratenden zu wissen, woran es liegt, wenn Ratsuchende vermeintlich ungenügend auf unsere Ideen eingehen oder wenn unsere Arbeits(verhältnis)-Forschenden mit leeren Händen wiederkommen. Wir fragen uns meist: Will er/sie nicht? Es geht aber – öfter als wir es für möglich halten – in der Beratung mit Menschen unter prekären Bedingungen vielmehr um das (nicht) Können oder (nicht) Dürfen. Fokussierung und Tunnelblick sind nichts, was freiwillig oder absichtlich gewählt wird. Der Tunnelblick *„entstammt dem grundlegenden Mechanismus der Vereinnahmung des Denkens durch die Knappheit. Das Wort Vereinnahmung ist hier wesentlich: Es geschieht unvermeidlich und jenseits unserer Kontrolle“* (ebd., S. 37).

Zunächst hat Frau A. also auch nur das Scheitern ihrer Kollegin vor Augen. Könnte es außerhalb des Tunnels von Frau A. noch weitere Fundstücke, Ressourcen, Potentiale geben, die ihr helfen würden?

Paul Watzlawick beschreibt – frei wiedergegeben – die Suche nach Orientierung in unbekanntem Terrain mit einer Seglerin, die bei dichtestem Nebel und ohne Navigationshilfen durch eine felsige Meereseenge steuert. Sollte sie die Durchfahrt auf der von ihr selbst gewählten Route schaffen, so weiß sie anschließend, wie es auf dieser einen, von ihr befahrenen Variante war. Ob es aber alternative, vielleicht gar abkürzende Fahrrinnen gibt, kann daraus nicht direkt gefolgert werden (vgl. Watzlawick 1992, S. 68f.). Ausdrücklich bezieht sich Watzlawick auf die Verführbarkeit unserer Wahrnehmung durch singuläre, historische Situationen, indem er den Kybernetiker Ross Ashby (1963) zitiert: *„Je weniger Variablen der Beobachtung zugänglich sind, desto mehr wird der Beobachter gezwungen sein, die Wirkungen vergangener Ereignisse im Verhalten des Systems zu berücksichtigen“* (Ashby 1963 in Watzlawick 1992, S. 17).

Der „verschlossene Raum des Nicht-Wissens“

Was heißt das für uns als Beratende in der Begleitung von Forschenden? Es geht um das Ausloten eines Entscheidungsraumes, der unseren Ratsuchenden nur eingeschränkt bekannt und uns Beratenden gänzlich verborgen ist. Dafür bietet

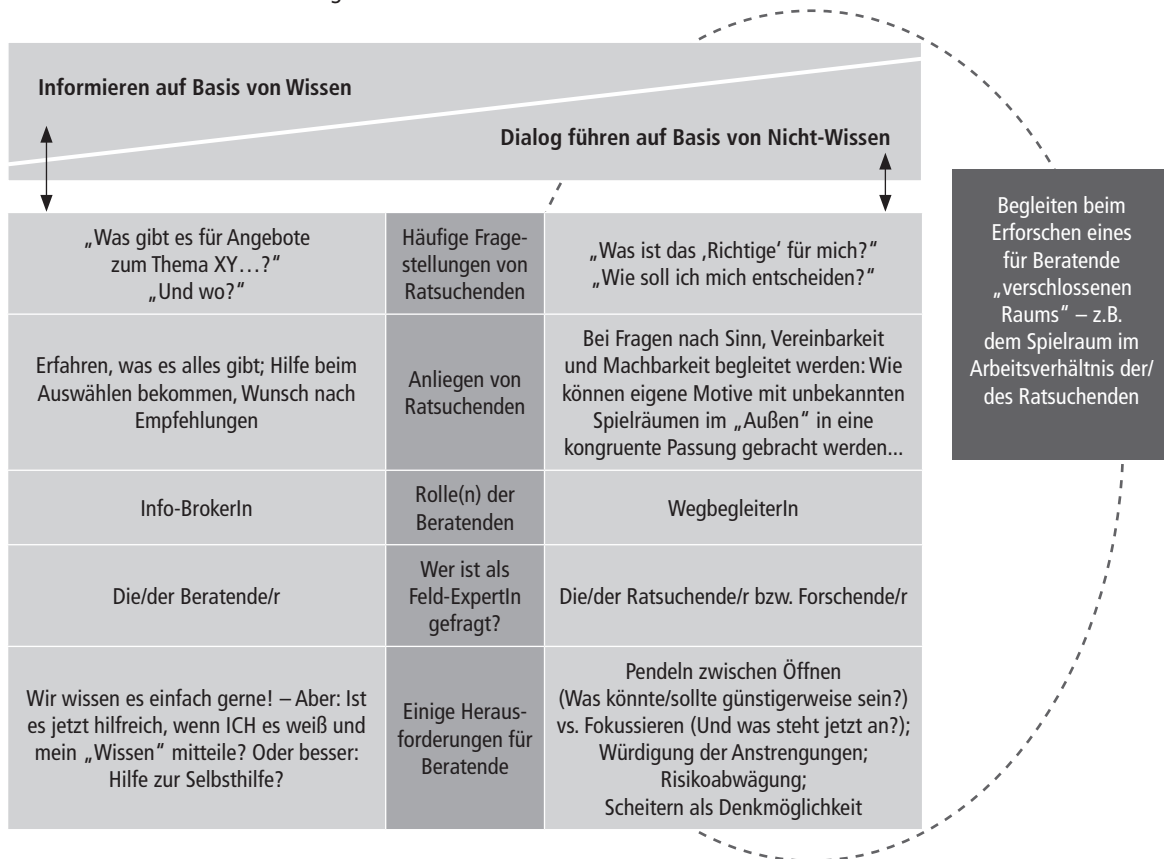
sich die Gesprächsform des Dialogs an, bei dem wir interessiert sind am Kennenlernen und Verstehen der Landkarte der/s anderen. Hilfreich dabei ist ein Herangehen möglichst ohne Vorannahmen. Eine Haltung des Nicht-Wissens ist entscheidend, die sich durch beständiges Dranbleiben an existentiellen Fragen ausdrückt, wie z.B.: „Wie ist das (dort) für Sie?“, „Wie soll es sein?“ und „Was könnte dabei helfen?“. Ebenso Fragen zur Risikoabwägung, da es sich zumeist um unsicheres, komplexes Terrain handelt: „Was darf in Folge des Erforschens nicht passieren? Was darf nicht gefährdet werden?“

Nun sind wir Bildungs- und BerufsberaterInnen oft gefordert, eine gegenteilig gelagerte Haltung einzunehmen: Wir werden oft als „Wissende“ angefragt und informieren gerne und häufig auf Basis dieses Wissens (z.B. über Bildungswege, Berufscharakteristika, Fördermöglichkeiten etc.). Ja, wir wissen das alles auch gerne. Häufig gilt es aber, dieser Verführbarkeit bewusst entgegenzuarbeiten. Dann z.B., wenn ein/e Ratsuchende/r wie Frau A. vor der Frage steht, wie sie sich selbst angesichts eines (vermeintlich) unkooperativen Arbeitgebers nun bezüglich der Bildungsmaßnahme („...beim Arbeitgeber um (Zeit-)Unterstützung anfragen oder den Plan aufgeben?“) entscheiden soll. Und sie diese Frage am liebsten an uns Beratende weitergeben würde: „Was würden Sie tun?“

In diesem Fall im Arbeitsmodus „Informieren auf Basis von Wissen“ zu verbleiben (z.B. indem ich eigene, singuläre Erfahrungen oder Erfahrungen anderer Ratsuchenden anbiete und daraus einen Ratschlag ableite), hieße, den „Forschungsraum“ zu versperren: D.h., der/dem Ratsuchenden versperrt sich der Raum, selbst zur/zum Suchenden zu werden und selbst Stellung zu nehmen. Und mir als Beratende/r nehme ich die Möglichkeit, Einblick in die Welt des/der anderen zu bekommen.

Erst durch eine dialogische Herangehensweise, die das Nicht-Wissen offenlegt und nutzbar macht (siehe das Oval in Abb. 2), bereite ich einen Boden auf im Sinne Watzlawicks Seglerin. Mit jeder Frage und jeder „Forschungs-Schleife“ kann es der/dem Arbeits(verhältnis)-Forschenden leichter fallen, eine Stellungnahme zu treffen, zu erkennen, ob und wie das „Was will ich?“ mit dem „Was geht dort?“ zu einem gangbaren Weg werden kann.

Abb. 2: Ausloten des Entscheidungsraumes



Quelle: Eigene Darstellung

Ein Beispiel mit Teil-Erfolgen

Wir möchten an einem weiteren Fallbeispiel in gebotener Kürze skizzieren, wie dieses „Dialogführen auf Basis von Nicht-Wissen“ entlang der Forschungs-Schleife, des „Hinausgehens“ und des „Hereinkommens“ singular begleitet werden konnte: Herr C., 45 Jahre alt, in seinem Herkunftsland als IT-Techniker ausgebildet, ist nun in Österreich als Hilfskraft für Auf- und Abbauarbeiten bei einem Messe- und Ausstellungsausstatter beschäftigt. Er sorgt sich, das Tempo und die körperliche Belastung seiner jetzigen Aufgaben nicht mehr lange bewältigen zu können. Sein Anliegen: „Ich möchte versuchen, bei meinem Arbeitgeber zu bleiben. Aber: Wie kann ich dort gut älter werden?“

Nach ersten öffnenden Fragen zu seiner Einschätzung, z.B. was es für ihn konkret heißt, dort „gut älter werden zu können“, und der späteren Fokussierung darauf, was es für ihn daher konkret gilt herauszufinden, konnte Herr C. seine „Forschungsfrage“

so formulieren: „Ich will herausfinden, was es in meiner näheren Arbeitsumgebung noch für Aufgaben gibt, die sowohl Entlastung als auch Anerkennung bringen!“. Sein Plan: Er möchte bis zum nächsten Beratungstermin einige KollegInnen in seinem Umfeld – die in vorgelagerten Jobs wie Planung und Logistik tätig sind – zu deren Aufgabenzuschnitten befragen. Auf die Frage des „Risikos“ seiner Erkundungen hin meinte er: „Ich werde mit denen reden, denen ich vertrauen kann. Und möglichst nebenbei, z.B. beim Essen oder in der Rauchpause.“ Wir vereinbaren gleich einen neuen Termin. „Ich brauche das, mit Termin hat das alles einen Rahmen“, sagt Herr C.

Drei Wochen später kam Herr C. wie vereinbart wieder. Mit den ersten offenen Fragen sollte für alle denkbaren Fälle Platz sein (von „habe viele Erkenntnisse mitgebracht“ bis „bin nicht dazu gekommen“). Günstige Fragen dazu sind z.B.: „Wie ist es Ihnen in der Zwischenzeit ergangen? Was wollen Sie heute mit mir besprechen?“ Dann begann Herr C. seine Forschungsschritte und -ergebnisse zu beschreiben.

Herr C. war sehr aktiv gewesen und hatte in seinem Job-Umfeld einiges „Material“ gefunden, wie z.B. attraktive Aufgaben in der Ausstellungsplanung und auch in der Transport-Disposition. Für die nächste Forschungsrunde plante er, sich bei seiner Teamleiterin direkt zu erkunden, ob sie ihn in einem der beiden Bereiche eine Zeit lang „schnuppern“ ließe. Davor wollte er noch – über eine Kollegin aus der Planung – eine Crash-Einführung in das betriebseigene CAD-Programm bekommen. Ob er sich eventuell zu viel auf einmal und in kurzer Zeit vornehme? Herr C. verneint. „Das passt schon.“ Auch diesmal vereinbarten wir wieder einen neuen Termin.

Den vereinbarten Folgetermin einige Wochen nach diesem Gespräch hat er dann aber kurzfristig abgesagt. War es wirklich nur die Erkältung?

Und das Scheitern? Darf es sein?

„...ist ins Gelingen verliebt statt ins Scheitern.“
Ernst Bloch (1983)

An den vorgestellten Fallbeispielen kann gezeigt werden, wie wichtig es zum einen ist, Ratsuchende und Arbeits(verhältnis-)Forschende darin zu ermutigen, etwas zu wagen. Aber genauso wichtig ist es unserer Ansicht nach, im Rahmen der Beratung offen über Misserfolg und mögliches Scheitern zu sprechen. Scheitern und Fehler machen beinhalten wichtige Lernprozesse und sind Teil des Lebens. Trotzdem fällt es uns schwer, Scheitern einzugestehen. Was dem Scheitern zumeist folgt, ist in vielen Fällen das Gefühl von Scham (vgl. Stern 2012, S. 63). Dahinter steht die Befürchtung, (wieder einmal) nicht dazugehören, ausgegrenzt und/oder diskriminiert zu werden. Sich schämen, legt Abwehr nahe – von Wut über Zynismus bis hin zur Abwendung und der Kontaktvermeidung (z.B. auch des „Nicht-Wiederkommens“ in die Beratung).

Die gesellschaftliche „Forderung zur Arbeit am Selbst“ (Dörr 2010, S. 191) gilt auch oder vielleicht gerade auf besondere Weise für prekär Beschäftigte. Erwartet werden, wie Marianne Neissl bezugnehmend auf Dörr (2014, S. 38) ausführt: *„Erfolg und Leistungsfähigkeit. Ein ‚Nicht-Mithalten-Können‘ kann mit dem Erleben von Scham einhergehen. Das Fatale ist, dass der/dem Einzelnen, die/der diese*

Erwartungen nicht erfüllt, glauben gemacht wird, selbst für das Scheitern verantwortlich zu sein. Die Machtstrukturen, die Grundlage dieser Abwertung sind, werden von den scheiternden Subjekten selber anerkannt“ (vgl. Dörr 2014, S. 38 in Neissl 2015, S. 73f.).

Wir Beratende haben – gemeinsam mit der dahinterstehenden Beratungsinstitution – das Potential, von Ratsuchenden selbst als Teil dieser abwertenden Machtstruktur wahrgenommen zu werden. Es liegt an uns, nicht noch zusätzlich Schamgefühle durch hohe Ansprüche und anschließender Bewertung des „Nicht-Mithalten-Könnens“ zu triggern und so wenig wie möglich Anlass für Beschämung (vgl. Stern 2012, S. 64), die von außen kommt, zu geben. Dabei erscheint es uns – Elli Scambor folgend – essentiell, im täglichen Tun immer wieder die eigene Haltung als Beratende zu reflektieren: *„Über welche Privilegien verfüge ich selbst und wie setze ich diese unbewusst in meiner Arbeit ein?“* (vgl. Scambor in Paar 2017, S. 36). Gerade weil es Privilegierten erschwert ist, die eigenen Privilegien als solche wahrzunehmen, ist eine regelmäßige Thematisierung unersetzlich.

„Sich selbstbestimmt zu entwickeln, kann nur heißen, dem Blick der anderen zu begegnen und ihm standzuhalten“ (Bieri 2016, S. 31). Eine Kultur des Scheiterns als Teil des Beratungsrahmens ist angebracht. Wenn ich als Ratsuchende/r von Beginn an erkennen kann, dass ich o.k. bin, so wie ich bin, dann kann Vertrauen entstehen. Dann kann ich als Ratsuchende/r später, wenn es um Entscheidendes, wie etwa um Fragen zum Arbeitsverhältnis geht, auch gut darauf vertrauen, dass mein „Nicht-Handeln“ oder das „Nicht-Gelingen“ bei der/dem Beratenden nicht zu Ablehnung führt. Dann fällt es mir als Arbeits(verhältnis-)Forschende/m leichter, wiederzukommen, dem Blick des/der Beratenden zu begegnen, diesem standzuhalten und weiter zu forschen.

Ein Resümee

Dem Wunsch der Arbeits(verhältnis-)Forschenden, dass wir als Beratende Anteil nehmen mögen an den Erfahrungen, die sie während der Forschungs-Schleife machen, werden wir am ehesten in einem Dialog auf Augenhöhe gerecht. Wir bewegen uns prinzipiell in

einem für beide unbekanntem Entscheidungsraum. Je geringer die Inklusion der/des Beschäftigten im eigenen Arbeitssystem, umso unbekannter ist ihr/ihm die Systemlogik selbst. Zusätzlich erschwerend: Die Vereinnahmung des Denkens durch die Knappheit kann Arbeits(verhältnis-)Forschende dazu verleiten, das Naheliegende (singulär Geschehene) vorschnell als wahr zu nehmen und dabei nicht über den eigenen „Tunnel“ hinausschauen zu können. Auch wir Beratende meinen oft vorschnell, auf den erkundenden Dialog verzichten zu können

und „es zu wissen“, was da gehen könnte und was nicht. Nicht-Wissen eignet sich für uns Beratende viel eher als hilfreiche Haltung entlang der Forschungsreise. Nicht-wissen-Müssen entschleunigt unmittelbar und lässt uns Zeit, wichtige Nebenhaltstellen am Weg wahrzunehmen: die Expertise der Arbeits(verhältnis-)Forschenden für ihr eigenes Umfeld, das Abwägen von Risiko, die Würdigung allen Aufwands für das Forschen trotz Knappheit des Alltags, das Teilen der Freude am Gelingen, die Ermutigung zum Dranbleiben...

Literatur

Ashby, Ross W. (1963): An Introduction to Cybernetics. New York: John Wiley & Sons.

Bloch, Ernst (1983): Das Prinzip Hoffnung. Band 1-3. Berlin: Suhrkamp.

Bieri, Peter (2016): Wie wollen wir leben? München: dtv.

Brinkmann, Ulrich/Dörre, Klaus/Röbenack, Silke (2006): Ursachen, Ausmaß, soziale Folgen und subjektive Verarbeitungsformen unsicherer Beschäftigungsverhältnisse. Bonn: FES Publikationen.

Castel, Robert/Dörre, Klaus (2009): Prekarität, Abstieg, Ausgrenzung. Die soziale Frage am Beginn des 21. Jahrhunderts. Frankfurt: Campus.

Castel, Robert (2000): Die Metamorphosen der sozialen Frage. Eine Chronik der Lohnarbeit. Konstanz: UVK.

Dörr, Margret (2010): Über die Verhüllung der Scham in der spätmodernen Gesellschaft und ihre Auswirkungen auf die pädagogische Praxis. In: Dörr, Margret/Herz, Birgit: „Unkulturen“ in Bildung und Erziehung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 191-207.

Dörr, Margret (2014): Hüterin des Selbst vs. Kontrollfunktion. In Sozial Extra 3/2014, Vol. 38, S. 37-38.

Dörre, Klaus (2006): Prekäre Arbeit. Unsichere Beschäftigungsverhältnisse und ihre sozialen Folgen. In: Arbeit, H. 1, Jg. 15, S. 181-193.

Kraemer, Klaus/Speidel, Frederic (2005): Prekarisierung von Erwerbsarbeit. Zur Transformation des arbeitsweltlichen Integrationsmodus. In: Heitmeyer, Wilhelm/Imbusch, Peter (Hrsg.): Integrationspotenziale einer modernen Gesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 367-390.

Mullainathan, Sendhil/Shafir, Eldar (2013): Knappheit. Was es mit uns macht, wenn wir zu wenig haben. Frankfurt am Main: Campus.

Neissl, Marianne (2015): Scheitern ist nicht vorgesehen. In: Schulheft, 40. Jg., S. 68-78.

Paar, Lucia (2017): „In der Erwachsenenbildung haben wir den Auftrag zu skandalisieren“. Wie ein intersektionaler Ansatz in der Erwachsenenbildung die Teilhabe fördern kann, zeigt die Soziologin und Pädagogin Elli Scambor. In: Solidarität, Teilhabe und Ermächtigung in der Erwachsenenbildung. Dokumentation der Serie von Artikeln aus dem Jahr 2017, S. 35-37. Online im Internet: <https://erwachsenenbildung.at/downloads/aktuell/serien/seriesolidaritaet2017.pdf>

Stern, Reto (2012): Scham in der Beratung. Zum Umgang mit Scham der Coachees im Coachingprozess. Münster: LIT Verlag.

Watzlawick, Paul (1992): Vom Unsinn des Sinns oder vom Sinn des Unsinn. Wien: Picus.

Zandonella, Martina (2017): Auswirkungen prekärer Lebens- und Arbeitsbedingungen auf die politische Kultur in Österreich. In: AK Österreich, 43. Jg., H. 2. S. 263-293.



Foto: K. K.

Mag. Florian Guschlbauer

florian_guschlbauer@waff.at
<http://www.waff.at>

Florian Guschlbauer ist als Bildungs- und Berufsberater beim waff – Wiener ArbeitnehmerInnen Förderungsfonds tätig sowie als Organisationsberater. Er absolvierte das Studium der Wirtschaftspädagogik mit Schwerpunkt Personalmanagement, ein Weiterbildungscurriculum in existenzanalytischer Beratung (GLE) und ist wba-zertifizierter Erwachsenenbildner. Inhaltliche Schwerpunkte seiner Tätigkeit sind die Begleitung individueller Laufbahntscheidungen, betriebliche Beschäftigungspolitik und Beratungsqualität.



Foto: K. K.

DSP Ljiljana Kojić

ljiljana.kojic@waff.at
<http://www.waff.at>
+43 (0)1 21748-607

Ljiljana Kojić ist Bildungs- und Berufsberaterin beim waff – Wiener ArbeitnehmerInnen Förderungsfonds. Zehn Jahren lang war sie in der Konfliktvermittlung und Gemeinwesenarbeit im Wiener Gemeindebau tätig. Als Sozialpädagogin war sie sechs Jahre lang Mitbesitzerin und Organisatorin einer reformpädagogischen Alternativschule in Wien. Sie arbeitete unter anderem als Web-Developerin, Grafikerin, Buchhalterin, Vortragende und Trainerin.



Foto: K. K.

Mag.ª Antonia Wenzl, MA

antonia.wenzl@waff.at
<http://www.waff.at>

Antonia Wenzl ist Bildungs- und Berufsberaterin beim waff – Wiener ArbeitnehmerInnen Förderungsfonds. Ihre Tätigkeit umfasst die Beratung von Menschen in beruflichen Veränderungsprozessen mit einem Schwerpunkt auf Aus- und Weiterbildungsfragen und Bildungsförderungen. Sie widmet sich seit über zehn Jahren dem Feld der arbeitsmarktorientierten Erwachsenenbildung, ist systemische Beraterin und zertifizierte Erwachsenenbildnerin.

The Precariously Employed as Employment (Contract) Researchers

Education and career advisors caught between
not knowing and providing support

Abstract

How can employees who are low-skilled, underqualified or overqualified and/or precariously employed be supported in exploring where they can take on an active role in their education and career? How can they be accompanied as they become „employment (contract) researchers“, i.e. investigate their employment contract and weigh whether under the current conditions of scarcity it is better to „play along“ and „adapt“ or to „help shape it“? The authors are education and career advisors at the Vienna Employment Promotion Fund (*Wiener ArbeitnehmerInnen Förderungsfonds – waff* in German), a labour market policy organization for employed persons living in Vienna. They describe the challenges with which those seeking advice may be confronted while researching their own capacity to take on an active role within an employment contract. In addition, they examine the role of the advisors and speak of a balancing act between not knowing and providing support and of the temptation to overhastily react based on „knowledge“ while using case studies to illustrate their daily thoughts, actions and every now and then their (mutual) failures. (Ed.)

Universitäre, arbeitsmarktorientierte Weiterbildung für Erwachsene mit Migrationshintergrund

Ein Zertifikatsstudiengang am Lehrstuhl für Pädagogik der Universität Augsburg

Stefanie Grüner und Raphaela Streng

Grüner, Stefanie/Streng, Raphaela (2019): Universitäre, arbeitsmarktorientierte Weiterbildung für Erwachsene mit Migrationshintergrund. Ein Zertifikatsstudiengang am Lehrstuhl für Pädagogik der Universität Augsburg.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 38, 2019. Wien.

Online im Internet: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/19-38/meb19-38.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Schlagworte: Anerkennung, Hochschule, Migrationshintergrund, Weiterbildung



Kurzzusammenfassung

In Deutschland wie in Österreich ist die universitäre, arbeitsmarktbezogene Weiterbildung ein kleines, aber sich stetig vergrößerndes Segment im Weiterbildungssektor. Welche Spannungsfelder zeichnen sich in einer universitären Weiterbildung für Erwachsene mit Migrationshintergrund ab? Soll der passende Arbeitsplatz gefunden oder sollen die TeilnehmerInnen „passend gemacht“ werden? – Diesen und weiteren Fragen stellen sich die Autorinnen des vorliegenden Beitrages. Bezugspunkt hierfür ist die „Weiterqualifikation für pädagogische Berufe im Einwanderungsland Deutschland“, ein Zertifikatsstudiengang, der seit dem Sommersemester 2016 am Lehrstuhl für Pädagogik an der Universität Augsburg angeboten wird. AdressatInnengruppe dieser Weiterbildung sind Erwachsene mit Migrationshintergrund, die in ihrem Herkunftsland ein Hochschulstudium im pädagogischen Bereich abgeschlossen haben und nun in Deutschland ausbildungsadäquat arbeiten möchten. (Red.)

Universitäre, arbeitsmarktorientierte Weiterbildung für Erwachsene mit Migrationshintergrund

Ein Zertifikatsstudiengang am Lehrstuhl für Pädagogik der Universität Augsburg

Stefanie Grüner und Raphaela Streng

Die arbeitsmarktorientierte Weiterbildung „Weiterqualifikation für pädagogische Berufe im Einwanderungsland Deutschland“ wird seit dem Sommersemester 2016 am Lehrstuhl für Pädagogik an der Universität Augsburg angeboten. Finanziert wird die Weiterbildung durch eine Drittmittelförderung im Rahmen des Netzwerkes IQ (Integration durch Qualifizierung), welches vom deutschen Bundesministerium für Arbeit und Soziales sowie dem Europäischen Sozialfonds gefördert wird. Aufgrund der Zielsetzung des IQ-Netzwerkes ergibt sich die AdressatInnengruppe des Angebots: Erwachsene mit Migrationshintergrund, die einen im Ausland erworbenen Hochschulabschluss – mindestens auf Bachelorniveau – im pädagogischen Bereich aufweisen.

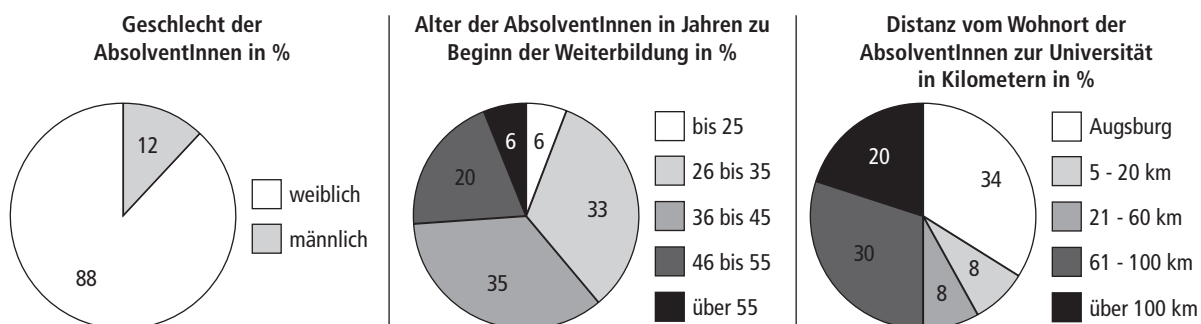
Die bisherigen Teilnehmenden besitzen überwiegend einen Lehramtsabschluss, gefolgt von Abschlüssen in Pädagogik und weiteren geistes- und sozialwissenschaftlichen Fachdisziplinen, die jeweils mit einer Lehrbefähigung verbunden sind (beispielsweise Soziologie, Theologie, Philosophie). Von Sommersemester 2016 bis Sommersemester 2018 nahmen 85 Personen am Studiengang teil, wovon 80 die Weiterbildung mit einem Zertifikat abschlossen¹ (siehe dazu auch Abb. 1).

Ziel der Weiterbildung ist es, die TeilnehmerInnen darin zu unterstützen, ihre mitgebrachten

Qualifikationen – neben dem formalen Studienabschluss verfügen sie teilweise über jahrzehntelange praktische Berufserfahrung – in den deutschen Arbeitsmarkt einzubringen. Vor besonderen Herausforderungen stehen dabei InhaberInnen eines Lehramtsabschlusses. Aufgrund der international unterschiedlichen Lehramtsausbildungen und Fächerkombinationen ist ihr mitgebrachter Abschluss dem neuen System nur selten ähnlich und deshalb auch kaum übertragbar. In Österreich wie in Deutschland entstehen momentan vielfältige Maßnahmen, die an diese Problematik anschließen,

¹ Förderbedingt konnte im Wintersemester 2018/2019 kein Kurs angeboten werden; mit Beginn der 2. Förderphase konnte die Weiterbildung im Sommersemester 2019 mit aktuell 16 TeilnehmerInnen fortgesetzt werden.

Abb. 1: Soziodemographische Daten der bisherigen AbsolventInnen



Quelle: Eigene Darstellung, eigene Berechnung, N=80

wenngleich diese in den wenigsten Fällen zu einer „Anerkennung“ des mitgebrachten Abschlusses im Sinne sogenannter „reglementierter Berufe“ führen (zur Begrifflichkeit siehe bspw. Weizsäcker 2018). Der Ansatz in Augsburg ist, den TeilnehmerInnen (z.B. in Seminaren zur Besonderheit des deutschen Erziehungs- und Bildungssystems) die Möglichkeit zu bieten, ihr bereits erworbenes Fachwissen durch eine Weiterbildung zu spezifischen Inhalten und aktuellen Diskussionen innerhalb der Erziehungswissenschaft zu ergänzen. Dabei steht nicht nur die reine Wissensvermittlung im Vordergrund, auch der wissenschaftliche Austausch soll unter Berücksichtigung der eigenen Vorerfahrung gefördert werden. Sowohl in Form spezieller Seminarformate als auch in individuellen Beratungsgesprächen werden die Teilnehmenden darin unterstützt, ihre eigenen Ressourcen zu erkennen, und konkrete Fragen zum Erreichen der selbstgesetzten Ziele geklärt.

AdressatInnengruppe: Erwachsene mit Migrationshintergrund

Auch wenn Stichworte wie „Internationalisierung“ im Zusammenhang mit Weiterbildung gerne genannt werden, werden die Themen Migration und Weiterbildung selten zusammengedacht. Weitestgehend bekannt ist der Umstand, dass Menschen mit Migrationshintergrund im Vergleich zu Menschen ohne Migrationshintergrund deutlich weniger an Weiterbildung partizipieren. Erklärt wird dies damit, dass Menschen mit Migrationshintergrund häufiger geringqualifizierte Tätigkeiten ausüben und

sich durch die Nicht-Anerkennung ihrer Bildungsabschlüsse in Arbeitsverhältnissen mit geringen Aufstiegsmöglichkeiten befinden. Angebote zur beruflichen Qualifizierung von Menschen mit Migrationshintergrund geraten in den letzten Jahren zwar immer mehr in den gesellschaftspolitischen Fokus, liegen jedoch vom Gesamtvolumen der Angebote hinter Angeboten für Deutsch- und Integrationskurse weit zurück (vgl. Öztürk 2018, S. 229ff.). So ist es nicht verwunderlich, dass in Österreich (und

Inhalte/Modulhandbuch des Zertifikatsstudienganges

Modul 1: Grundlagenmodul

- Erziehungswissenschaft und pädagogische Handlungsfelder in Deutschland
- Gesellschaftliche, politische und rechtliche Rahmenbedingungen des Erziehungs- und Bildungssystems
- Grundfragen pädagogischen Denkens und Handelns

Modul 2: Schwerpunktmodul

- Heterogenität – theoretische und empirische Zugänge
- Didaktik und Methodik im Kontext von Heterogenität
- Interkulturelle Pädagogik und interkulturelle Kompetenz

Modul 3: Praxismodul

- Pädagogische Berufe in der Praxis
- Arbeiten und Bewerben in sozialen Berufen

ähnliche Zahlen lassen sich ebenso für Deutschland finden) 22% der Erwerbstätigen mit Migrationshintergrund angeben, unter ihrem Qualifikationsniveau beschäftigt zu sein, wohingegen dies nur auf 8,7% der Erwerbstätigen ohne Migrationshintergrund zutrifft. Die Situation von Frauen und Menschen mit einem im Ausland erworbenen Abschluss ist dabei besonders schwierig (vgl. Wohlfarth/Kolb 2016, S. 14).

Immer mehr universitäre Weiterbildung

In Deutschland und Österreich sind bezüglich der Bedeutung und des Ausbaus universitärer Weiterbildung ähnliche Entwicklungen zu verzeichnen. Nachfolgend wird auf die Situation in Österreich rekurriert (zu Bestrebungen in Deutschland siehe z.B. Wissenschaftsrat 2019).

Die Österreichische Universitätenkonferenz (uniko) bekennt sich zu Weiterbildung und sieht diese neben Forschung, Lehre und der Entwicklung und Erschließung der Künste als elementaren Baustein einer Universität. Stärker als in den grundständigen Studiengängen wird dabei Wert auf berufliche Verwertbarkeit gelegt. Dabei sind die Angebote vorwiegend auf postgraduales Niveau und richten sich vorwiegend an Berufstätige (siehe Österreichische Universitätenkonferenz 2014). Sowohl die Anzahl der Weiterbildungsstudierenden als auch die Anzahl der Angebote in diesem Bereich sind in den letzten Jahren in Österreich rasant gestiegen. Innerhalb eines Zeitraums von zehn Jahren konnte ein Anstieg von 98% festgestellt werden (vgl. Gornik 2019, S. 242). Nichtsdestotrotz fallen hochschulische Weiterbildungsangebote innerhalb der vielfältigen und pluralen Weiterbildungslandschaft nur wenig ins Gewicht.

Wenn Universitäten ihrem eigenen Anspruch gerecht werden möchten, erfordert dies weiterhin eine Professionalisierung der universitären Weiterbildung sowohl hinsichtlich der Mitarbeitenden als auch der strukturellen Bedingungen (vgl. ebd., S. 246f.).

Spannungsfelder

Im Folgenden soll der Studiengang „Weiterqualifikation für pädagogische Berufe im Einwanderungsland Deutschland“ exemplarisch betrachtet werden, um das Spannungsfeld von gesellschaftlichen bzw. arbeitsmarktorientierten Ansprüchen und individuellen Bedürfnissen in einem universitären, arbeitsmarktbezogenen Weiterbildungsangebot für Erwachsene mit Migrationshintergrund zu skizzieren.

Ökonomische Argumente und Wertschätzung

Schon durch den Namen des Netzwerkes: Integration durch Qualifizierung, in welchem das Weiterbildungsangebot verortet ist, wird deutlich, wie schwierig es ist, das eine vom anderen zu trennen: Im Ausland erworbene Abschlüsse oder anders formuliert „Humankapital“ soll/en nicht ungenutzt bleiben; damit verbunden sind Vorstellungen gesellschaftlicher Integration. Auch die Teilnehmenden selbst wollen möglichst schnell eine adäquate Beschäftigung aufnehmen. Drastisch formuliert haben weder eine Volkswirtschaft noch das einzelne Individuum aus ökonomischen Gründen ein Interesse daran, erneut eine grundständige Berufsausbildung absolvieren bzw. finanzieren zu müssen. Aus Perspektive der Weiterbildung folgt daraus, bereits erworbene Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten anzuerkennen und wertzuschätzen.²

Passend gemachte TeilnehmerInnen?

Das angesprochene Spannungsfeld spiegelt sich auch in der Konzeption besagten Studiengangs wider. Der Aufbau ist sowohl an den Inhalten eines grundständigen pädagogischen Studiengangs orientiert als auch an aktuellen pädagogischen Debatten, deren Berücksichtigung für die Ausübung einer praktischen Tätigkeit auf dem pädagogischen Arbeitsmarkt entscheidend ist.³ Ein Drittel der Seminare ist ausschließlich arbeitsmarktorientiert gestaltet, z.B. werden die Bewerbungsunterlagen der

2 Einer ausschließlich an ökonomischen Prinzipien orientierten Perspektive auf Migrationsbewegungen an sich und der daraus resultierenden Selektion von MigrantInnen nach mehr oder weniger wertvollen Qualifikationen soll an dieser Stelle jedoch ausdrücklich widersprochen werden.

3 Der an der Universität Augsburg angebotene Zertifikatsstudiengang berücksichtigt die Nachfrage seitens des pädagogischen Arbeitsmarktes insofern, als dass die Themen Interkulturalität und Inklusion besonders thematisiert werden. Es ist vorstellbar, dass diesbezüglich regional unterschiedliche Schwerpunktsetzungen sinnvoll sein können.

Teilnehmenden an formale Anforderungen angepasst. Gleichzeitig werden im Rahmen dieser Seminare die individuellen Kompetenzen der Teilnehmenden herausgearbeitet, wodurch die TeilnehmerInnen in ihrem beruflichen Selbstbild gestärkt werden. Das heißt, die Teilnehmenden werden nicht ausschließlich durch den Erwerb von arbeitsmarktrelevantem Wissen für die Erwerbstätigkeit „passend geformt“, vielmehr werden ihre Ressourcen anerkannt und aktiviert, um dem Arbeitsmarkt selbstbestimmt begegnen zu können.

Bildung vs. Employability – vertraute Antagonisten

Mit Blick auf die Qualifikationen der Teilnehmenden, die alle im Ausland einen Hochschulabschluss erworben haben, erscheint es aus Gründen der Transferierbarkeit folgerichtig, unterstützende Angebote, die auf die Einmündung in ein adäquates Arbeitsfeld zielen, ebenfalls an Hochschulen anzusiedeln. Schließlich geht es einerseits um die Ergänzung der grundständigen Ausbildung um spezifische Inhalte bzw. im wahrsten Sinne des Wortes um deren „Übersetzung“, andererseits um eine Ausrichtung an der „Employability“ der AbsolventInnen – diese unauflösliche Tatsache gilt es für die Universität seit jeher zu bewältigen (vgl. Matthes 2010, S. 285). Dem Zertifikat der Weiterbildung, das nach erfolgreichem Bestehen verliehen wird, kommt eine wichtige Bedeutung zu. Trotz Hochschulzeugnis aus dem Herkunftsland und einschlägiger beruflicher Erfahrungen werden die jeweiligen Qualifikationen erst als solche wahrgenommen, wenn ein Zertifikat einer inländischen Hochschule beiliegt. Dies spiegeln zumindest die Erfahrungen der Teilnehmenden sowie zahlreiche Rückfragen seitens der ArbeitgeberInnen wider. Damit erhalten öffentliche Finanzierungen solcher Angebote eine enorme Bedeutung.

Konsequenzen für die Erwachsenenbildung

Unter Berücksichtigung empirischer Ergebnisse (siehe z.B. Wohlfarth/Kolb 2016) und der Erfahrungen aus dem Zertifikatsstudiengang ergibt sich als direkte Konsequenz für die Erwachsenenbildung, die AdressatInnengruppe der Fachkräfte mit ausländischen

Abschlüssen mehr in den Blick zu nehmen und für diese spezielle Angebote zu entwickeln. Am besten sollten dabei sowohl für den Arbeitsmarkt relevante fachliche Inhalte berücksichtigt werden als auch auf individuelle Bildungsbedürfnisse eingegangen werden. Das Anerkennen der Erwachsenen mit Migrationshintergrund als Fachkräfte ist dabei zentral und sollte in der *„Etablierung einer Anerkennungskultur, in der das Individuum mit seinen Potenzialen in den Mittelpunkt gerückt wird“* (Öztürk/Reiter 2015, S. 33), münden.

Transparenz und professionelle Haltung in der Praxis

Wichtig ist dabei ganz im Sinne der TeilnehmerInnenorientierung, die Chancen und Grenzen der jeweiligen Weiterbildungsangebote transparent zu machen. Dies bedeutet, über mögliche finanzielle Belastungen, Zeitaufwand, Inhalte und den voraussichtlichen Nutzen für den Arbeitsmarkt zu informieren. Unabhängig von der eigenen Überzeugung des jeweiligen Weiterbildungsprogramms ist es daher wichtig, gegebenenfalls auf andere, möglicherweise besser passende Angebote zu verweisen. Im Idealfall wird diese unabhängige Beratung durch eine sich der Neutralität verpflichtende Beratungsstelle durchgeführt, mit der wiederum Weiterbildungsträger kooperieren sollten.

Des Weiteren zeigt sich das Spannungsfeld zwischen individuellen Bedürfnissen und gesellschaftlichen Vorstellungen auch hinsichtlich des Ertrags, den die Teilnehmenden für sich nach der Weiterbildung „erwirtschaften“. Hier gilt es auszuhalten, dass Teilnehmende nach erfolgreichem Abschluss und den nötigen Verbindungen in den Arbeitsmarkt für sich andere Ziele als die Einmündung in diesen präferieren. Die eigene Haltung ist dabei, auch unter Berücksichtigung früherer Erfahrungen, stets zu reflektieren.

Fazit

Im Vergleich zur gesamten Weiterbildungslandschaft spielen sowohl universitäre Weiterbildung als auch berufsbezogene Weiterbildung für Erwachsene mit Migrationshintergrund quantitativ eine geringe Rolle (siehe Öztürk 2018; Gornik 2019). Nichtsdestotrotz verdeutlichen die hohe Nachfrage als auch

der bisher erfasste Erfolg der „Weiterqualifikation für pädagogische Berufe im Einwanderungsland Deutschland“ exemplarisch die Notwendigkeit und Sinnhaftigkeit solcher Angebote.

Gerade bei berufsbezogenen Weiterbildungsangeboten, die stets im Spannungsfeld zwischen Employability und individuellen Bedürfnissen verortet sind, gilt es, nicht zu versuchen, dieses Spannungsverhältnis einseitig aufzulösen. Beispielsweise kann für MigrantInnen, die mit einer Nicht-Anerkennung ihrer Qualifikation konfrontiert sind, die Einsetzbarkeit im erlernten Beruf auch Emanzipation bedeuten. Bei aller Kritik an gesellschaftlichen Ökonomisierungstendenzen muss Erwachsenenbildung letztlich

teilnehmerInnenorientiert agieren und auf die Erweiterung der Handlungsfähigkeit der Individuen zielen (siehe z.B. Bitzan/Bolay 2018).

Im Sinne der anzustrebenden Stabilisierung und Erweiterung der Handlungsfähigkeit erscheint eine große Bandbreite an Angeboten sinnvoll, um auf die unterschiedlichen Lebenslagen und Bildungsbedürfnisse zu reagieren. Dabei gilt es bei der Konzeption von speziellen Bildungsangeboten für Erwachsene mit Migrationshintergrund zu berücksichtigen, dass diese eine diverse Gruppe darstellen. Umso wichtiger scheint es, die vorhandene und nötige Pluralität der Erwachsenenbildung aufrechtzuerhalten.

Literatur

- Bitzan, Maria/Bolay, Eberhard (2018):** Adressatin und Adressat. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans/Treptow, Rainer/Ziegler, Holger (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 6., überarb. Aufl. München: Ernst Reinhardt, S. 42-48.
- Gornik, Elke (2019):** Herausforderungen wissenschaftlicher Weiterbildung in Österreich mit Blick auf Professionalisierung und Professionalität. In: Der pädagogische Blick. Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis in pädagogischen Berufen, 26. Jg., H. 4, S. 239-251.
- Matthes, Eva (2010):** Universität. In: Jordan, Stefan/Schlüter, Marnie (Hrsg.): Lexikon Pädagogik. Hundert Begriffe. Stuttgart: Reclam, S. 282-285.
- Österreichische Universitätenkonferenz – uniko (2014):** Grundsätze und Empfehlungen zum Weiterbildungsangebot an öffentlichen Universitäten. Stand: 24. Februar 2014. Online im Internet: https://uniko.ac.at/modules/download.php?key=5370_DE_O&f=1&jt=7906&cs=44BB [Stand: 2019-09-24].
- Öztürk, Halit (2018):** Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Gogolin, Ingrid/Georgi, Viola B./Krüger-Potraz, Marianne/Lengyel, Drorit/Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Handbuch Interkulturelle Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 228-234.
- Öztürk, Halit/Reiter, Sara (2015):** Weiterbildung im Spiegel von Migration. Stand und Perspektiven der Weiterbildungsforschung. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 2015 (2), S. 31-34. Online im Internet: <https://www.die-bonn.de/zeitschrift/2015/migration-04.pdf> [Stand: 2019-09-24].
- Weizsäcker, Esther (2018):** Anerkennung von Bildungs- und Berufsabschlüssen. In: Gogolin, Ingrid/Georgi, Viola B./Krüger-Potraz, Marianne/Lengyel, Drorit/Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Handbuch Interkulturelle Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 314-318.
- Wissenschaftsrat (2019):** Empfehlungen zu hochschulischer Weiterbildung als Teil des lebenslangen Lernens. Vierter Teil der Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels (Drs. 7515-19), Januar 2019. Online im Internet: <https://www.wissenschaftsrat.de/download/2019/7515-19.pdf> [Stand: 2019-09-24].
- Wohlfarth, Charlotte/Kolb, Holger (2016):** Fünf Jahre Integrationspolitik in Österreich. Hrsg. vom Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR) GmbH. Online im Internet: <https://www.svr-migration.de/publikationen/fuenf-jahre-integrationspolitik-in-oesterreich> [Stand: 2019-09-24].

Weiterführende Links

- MigraNet – Landesnetzwerk Bayern im Förderprogramm „Integration durch Qualifizierung (IQ)“:** <https://www.migranet.org>
- Netzwerk Integration durch Qualifizierung (IQ):** <https://www.netzwerk-iq.de>



Foto: K. K.

Stefanie Grüner, M.A.

stefanie.gruener@phil.uni-augsburg.de
<https://www.uni-augsburg.de>
+49 (0)821 598-2495

Stefanie Grüner ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Fachbereich für Pädagogik, Professur für Pädagogik mit Schwerpunkt Vergleichende Bildungsforschung, der Universität Augsburg. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen: Interkulturelle Pädagogik und interkulturelles Lernen sowie Migration und Bildungstransfer.



Foto: K. K.

Raphaela Streng, M.A.

raphaela.streng@phil.uni-augsburg.de
<https://www.uni-augsburg.de>
+49 (0)821 598-5995

Raphaela Streng ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Drittmittelprojekt IQ Bayern – Bildungstransfer pädagogischer Qualifikationen am Fachbereich Pädagogik, Lehrstuhl für Pädagogik, der Universität Augsburg. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen: Arbeitsmarktintegration von MigrantInnen, Bildungstheorien und Holocaust Education.

University Labour Market-oriented Continuing Education for Adult Migrants

A certificate programme at the Chair of Education
of the University of Augsburg

Abstract

In Germany as in Austria, university labour market-oriented continuing education is a small yet continuously expanding segment of the continuing education sector. What tensions exist in university continuing education for adult migrants? Is the aim to find an appropriate job or to make the participants „suitable“? The authors of this article explore these questions and more. The point of reference is „*Weiterqualifikation für pädagogische Berufe im Einwanderungsland Deutschland*“ (Further Qualification for Educational Careers in the Country of Immigration Germany), a certificate programme that has been offered at the Chair of Education of the University of Augsburg since summer semester 2016. The target group of this continuing education programme is adult migrants who received a university degree in education in their country of origin and would like to find work in this area in Germany. (Ed.)

Berufsausbildung und Berufsvorbereitung für Jugendliche als zunehmend wichtige Aufgabe der Erwachsenenbildung

Eine Sondierung aus Perspektive des BFI

Michael Sturm

Sturm, Michael (2019): Berufsausbildung und Berufsvorbereitung für Jugendliche als zunehmend wichtige Aufgabe der Erwachsenenbildung. Eine Sondierung aus Perspektive des BFI.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 38, 2019. Wien.

Online im Internet: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/19-38/meb19-38.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Schlagworte: Berufsausbildung, Berufserfahrung, Berufseinstieg, berufliche Erwachsenenbildung, Produktionsschule, überbetriebliche Lehrausbildung, Arbeitsmarkt, Ausbildungspflicht



Kurzzusammenfassung

Zu viele SchulabbrecherInnen, zu wenige Lehrstellen in der dualen Berufsausbildung – das sind Problemfelder, die in den letzten zwei Jahrzehnten in Österreich zu einigen bildungs- und arbeitsmarktpolitischen Initiativen außerhalb des traditionellen Ausbildungssystems geführt haben. An deren Entwicklung haben Einrichtungen der Erwachsenenbildung maßgeblich mitgewirkt. So gehen die Lehrgänge zur Absolvierung einer überbetrieblichen Lehrausbildung (ÜBA) und die Gründung von Produktionsschulen, die schließlich gemeinsam mit Coaching-Angeboten von der letzten Bundesregierung im Programm „Ausbildung bis 18“ gebündelt wurden, auf das Engagement von Erwachsenenbildungsinstituten (v.a. BFI, BBRZ, FAB, JaW) zurück. Mit diesen bedarfsgerechten und zielgruppenspezifischen Beratungs- und Qualifizierungsangeboten zur Verbesserung des Übergangs von Schule und Ausbildung zum Berufseinstieg wird für Jugendliche und junge Erwachsene ein wesentlicher Beitrag zur Verringerung der Arbeitslosigkeit und der NEET-Rate (NEET steht für Not in Education, Employment or Training) geleistet. In welcher Form und in welchem Ausmaß dies geschieht und welche Auswirkungen das auf die Erwachsenenbildung insgesamt hat, wird im vorliegenden Beitrag aus Sicht des BFI diskutiert. (Red.)

Berufsausbildung und Berufsvorbereitung für Jugendliche als zunehmend wichtige Aufgabe der Erwachsenenbildung

Eine Sondierung aus Perspektive des BFI

Michael Sturm

Die Einrichtungen der beruflichen Erwachsenenbildung haben immer schon einen starken Fokus auf die Höherqualifizierung von ArbeitnehmerInnen gelegt. Berufliche Abschlüsse, (international) anerkannte Zertifikate und Diplome sowie fachspezifische Fortbildungen sollen die Beschäftigungsfähigkeit stärken und die Chancen am Arbeitsmarkt nachhaltig verbessern. In den letzten Jahren zeichnet sich die Tendenz ab, verstärkt auf Maßnahmen für Jugendliche zu setzen und diese auszuweiten. Dieses zunehmende Augenmerk auf junge Erwachsene in der arbeitsmarktorientierten Erwachsenenbildung ist nicht zuletzt deshalb von Bedeutung, weil diese Zielgruppe in der Erwachsenenbildung bislang unterrepräsentiert war.

Mehr Chancen durch Ausbildung

Unbestritten ist, dass eine abgeschlossene schulische und berufliche Ausbildung nicht nur die Eintrittskarte in das Erwerbsleben ist, sondern auch maßgeblich die individuelle Entwicklung und gesellschaftliche Partizipation unterstützt. Kommt es – aus welchen Gründen auch immer – zu keinem erfolgreichen Schul- und Berufsabschluss, verringern sich in der Regel die Chancen beim Einstieg in die Arbeitswelt und im weiteren Lebensverlauf massiv. Davon sind zunächst Jugendliche betroffen. Erfolgt kein Gegensteuern, setzt sich dieser Effekt im Erwachsenenalter fort. Die Wahrscheinlichkeit, ohne Pflichtschulabschluss arbeitslos zu werden, ist um ein Vielfaches höher. 44,3%, d.h. fast die Hälfte der von Arbeitslosigkeit betroffenen Personen,

verfügen in Österreich über maximal einen Pflichtschulabschluss. 26% bzw. jede vierte Person mit höchstens Pflichtschulabschluss ist [Stand Jänner 2019] arbeitslos gemeldet (siehe AMS 2019a). Das Risiko gering Qualifizierter, arbeitslos zu werden oder zu bleiben, ist also überproportional groß.

Es muss daher ein Anliegen verantwortungsvoller Politik sein, jungen Menschen eine erfolgreiche Schullaufbahn, eine Berufsausbildung und damit einen guten Start ins Berufsleben zu ermöglichen. Allerdings ist zu beobachten, dass sich dies offenbar nicht immer im erstrebenswerten Ausmaß realisieren lässt. Zum einen gelingt es nicht, alle SchülerInnen über die Schulpflicht hinaus auch zu einem Pflichtschulabschluss zu führen. Zum anderen mangelt es in der Wirtschaft an Betrieben,

die ausreichend Lehrstellen zur Verfügung stellen, um bedarfsgerecht Lehrlinge ausbilden zu können. Angesichts dieser Befunde, auf die im Folgenden näher eingegangen wird, kann durchaus von einem partiellen Systemversagen des österreichischen Ausbildungswesens gesprochen werden.

Mangel an Ausbildungsplätzen

Schon seit einiger Zeit ist ein massiver Rückgang an Lehrbetrieben zu beobachten. In den vergangenen zehn Jahren sank die Zahl der Ausbildungsbetriebe um fast ein Viertel (-24,7%) und die Zahl der Lehrlinge nahm um rund ein Fünftel (-18%) ab (siehe WKO 2019). Jugendliche, die nach der Schulpflicht keine reguläre Lehrstelle fanden, mussten in berufsbildende Schulen wechseln, manche wichen jedoch nur vorübergehend aus, um dann später mit einer Lehre beginnen zu können. Für viele Jugendliche und ihre Eltern, die eine duale Berufsausbildung mit eigenem Einkommen als Teil ihrer Lebensplanung betrachten, ist dies keine erfreuliche Perspektive. Der sich schon Ende der 1990er Jahre abzeichnende Lehrstellenmangel veranlasste die damalige österreichische Bundesregierung, eine Initiative zu starten, um – zumindest vorübergehend – Abhilfe zu schaffen. Dabei wurde auf Ansätze der in der Erwachsenenbildung praktizierten FacharbeiterInnen-Intensivausbildung und auf das arbeitsmarktpolitische Instrument einer Stiftung zurückgegriffen. Für die Jugendlichen wurden zwei Modelle entwickelt: die Absolvierung einer gesamten technisch-gewerblichen Lehrausbildung in einem der bestehenden Ausbildungszentren der Erwachsenenbildungseinrichtungen mit Berufsschulbesuch zum einen und eine Berufsausbildung in Lehrgängen von Erwachsenenbildungseinrichtungen mit Betriebspraktika und Berufsschulbesuch zum anderen.

Auffangnetz für Jugendliche

Im Sommer 1998 wurde das „Jugendausbildungs-Sicherungsgesetz“ (JASG) beschlossen (siehe BGBl. I Nr. 91/1998). Mit diesem Gesetz wurde die rechtliche Grundlage geschaffen, insgesamt bis zu 2.500 Plätze in Lehrgängen und 1.500 Plätze in Lehrlingsstiftungen durch die Förderung geeigneter Institutionen bereitzustellen. Das sogenannte „Auffangnetz für

Jugendliche“ sollte das bestehende Missverhältnis zwischen Lehrstellensuchenden und offenen Lehrstellen durch zusätzliche Ausbildungsangebote für Jugendliche, die keine betriebliche Lehrstelle gefunden hatten, beseitigen. Erklärtes Ziel dieser Maßnahmen war, nicht in Konkurrenz zum dualen Berufsausbildungssystem zu treten und die Jugendlichen möglichst rasch ins Regelsystem zu integrieren. Daher war das Gesetz befristet angelegt. Entgegen den ursprünglichen Prognosen trat in den darauffolgenden Jahren jedoch keine Besserung ein, vielmehr verschärfte sich die Situation und der Lehrstellenmangel nahm weiter zu. Nicht zuletzt deshalb sah sich die damalige Bundesregierung veranlasst, eine „Ausbildungsgarantie für Jugendliche“ abzugeben. In der Folge ist es zu einer Ausweitung der Ausbildungsplätze und einer Reihe von Verbesserungen gekommen. Wesentlich war in diesem Zusammenhang, dass 2008 das JASG durch eine Novellierung des Berufsausbildungsgesetzes (siehe BGBl. I Nr. 82/2008), die eine Implementierung der überbetrieblichen Lehrausbildung (ÜBA) als gleichwertigen und regulären Bestandteil der dualen Ausbildung brachte, ersetzt wurde. Seither gibt es zwei Typen von Ausbildungslehrgängen: solche mit einem Ausbildungsvertrag über die gesamte Lehrzeit (ÜBA 1) und solche mit einer kürzeren Dauer (ÜBA 2). Je nachdem ist das Ziel, die Lehrabschlussprüfung im Rahmen der ÜBA abzulegen oder die Jugendlichen auf eine Lehrstelle in einem Betrieb zu vermitteln.

Die Trägereinrichtungen der beiden Modelle werden häufig auch als selbstständige Ausbildungseinrichtungen bezeichnet und sind nach wie vor klassische Erwachsenenbildungsinstitute wie zum Beispiel das Berufsförderungsinstitut (BFI), das bei der ÜBA von Anfang an eine Vorreiterrolle einnahm. Mittlerweile fungieren auch zahlreiche andere Institute als Trägereinrichtung der ÜBA wie z.B. WIFI (Wirtschaftsförderungsinstitut), LFI (Ländliches Fortbildungsinstitut), JaW (Jugend am Werk), ibis acam, Weidinger & Partner.

Die Zahlen der letzten zehn Jahre zeigen, dass rund 8% aller Lehrlinge mittlerweile eine überbetriebliche Lehrausbildung absolvieren. Etwa die Hälfte davon belegt an einem der Berufsförderungsinstitute einen Ausbildungsplatz. Im Schnitt hat das BFI in dieser Zeitspanne jährlich 4.600 Jugendliche ausgebildet. Das entspricht einem Anteil von 3,9% aller Lehrlinge.

Tab. 1: Lehrausbildung in Österreich 2009-2018 nach Betrieben, Lehrlingen und Veränderungen sowie ÜBA- und BFI-Anteilen

	Lehrbetrie- be gesamt	Verände- rung in % zu 2009	Lehrlinge gesamt	Verände- rung in % zu 2009	Lehrlinge in ÜBA	Anteil in % von gesamt	Lehrlinge am BFI	Anteil in % von ÜBA	Anteil in % von gesamt
2009	38.491		131.676		7.420	5,6%	3.972	53,5%	3,0%
2010	37.564	-2,4%	129.899	-1,3%	9.462	7,3%	4.897	51,8%	3,8%
2011	36.640	-4,8%	128.078	-2,7%	9.488	7,4%	4.464	47,0%	3,5%
2012	35.256	-8,4%	125.228	-4,9%	9.521	7,6%	4.718	49,6%	3,8%
2013	33.595	-12,7%	120.579	-8,4%	9.178	7,6%	4.886	53,2%	4,1%
2014	31.878	-17,2%	115.068	-12,6%	9.207	8,0%	4.878	53,0%	4,2%
2015	30.374	-21,1%	109.963	-16,5%	9.328	8,5%	4.724	50,6%	4,3%
2016	29.357	-23,7%	106.950	-18,8%	9.244	8,6%	4.903	53,0%	4,6%
2017	28.962	-24,8%	106.613	-19,0%	9.101	8,5%	4.626	50,8%	4,3%
2018	28.970	-24,7%	107.915	-18,0%	8.302	7,7%	3.930	47,3%	3,6%

Quelle: WKO (2019): Lehrlingsstatistik, Stichtag 31.12.2018; BFI (2019): ÜBA-Statistik und Lehrberufe 2018; eigene Berechnungen

Damit ist das BFI unbestritten der größte Lehrlingsausbilder Österreichs.¹ Neben der fachlich und (sozial-)pädagogisch kompetenten Betreuung der Jugendlichen bietet das BFI vor allem eine hochwertige technische Ausstattung seiner Lehrwerkstätten.

Die Schwerpunkte der ÜBA 1 liegen auf Metall- und Elektrotechnik, Maschinenbau, Informationstechnologie, Mediendesign und -technik sowie Bau- und Baunebengewerbe. Neuerdings werden in Hinblick auf die Anforderungen von Industrie 4.0 auch Module in Robotik in die Ausbildungen integriert. Bei der ÜBA 2 wird erfolgreich mit Partnerbetrieben kooperiert. In beiden Lehrgangstypen gemeinsam können Ausbildungen in insgesamt 116 verschiedenen Lehrberufen durchgeführt werden (siehe BFI 2019).

Die von Einrichtungen der Erwachsenenbildung umgesetzte Ausbildungsgarantie für Jugendliche leistet damit unbestreitbar einen wertvollen Beitrag zur Senkung der Jugendarbeitslosigkeit in Österreich. Der Erfolg dieser politischen Initiative ist auch auf Europäischer Ebene als Good-Practice-Beispiel wahrgenommen worden und hat im April 2013 zur Einführung einer EU-weiten „Jugendgarantie“ beigetragen (siehe ABl. C 120/1 2013). Das heißt, seit 2014 werden jenen EU-Regionen, die eine Jugendarbeitslosenrate

von über 25% aufweisen, von der Europäischen Kommission finanzielle Unterstützungen angeboten.

Mehrwert der überbetrieblichen Lehrausbildung

Die Ausbildungsgarantie für Jugendliche trägt in Österreich nicht nur zur Verringerung der Jugendarbeitslosigkeit bei, sie hat auch positive Auswirkungen auf die Nachfrage nach Fachkräften für die Wirtschaft sowie auf die Erwerbsverläufe und Einkommen. 2014 untersuchten ExpertInnen der Arbeiterkammer, welche Effekte die Förderungen, die in die überbetriebliche Lehrausbildung fließen, erwarten lassen. Sie kamen zu dem Ergebnis, „*dass die ÜBA sich im optimistischen Szenario schon nach fünf Jahren ‚rechnet‘ und ab diesem Zeitpunkt einen Überschuss für die öffentlichen Haushalte erzielt*“ (Hofbauer/Kugi-Mazza/Sinowatz 2014, S. 58). Denn durch die zu erwartenden Beschäftigungsaufnahmen nach absolvierter ÜBA würden die Abgabenleistungen seitens der ArbeitnehmerInnen und ArbeitgeberInnen sowie die Steuereinnahmen des Staates steigen. Die Kosten der ÜBA würden sich nicht nur amortisieren, sondern mittelfristig sogar zur Finanzierung des Sozialstaates beitragen.

¹ Dahinter reihen sich (Stand 2019): SPAR (2.300 Lehrlinge in 21 Lehrberufen), ÖBB (1.900 Lehrlinge in 24 Berufen), REWE (1.800 Lehrlinge in 23 Berufen). Nachzulesen unter: <https://www.tag-der-lehre.at>.

Eine aktuelle Analyse von Synthesis Forschung bestätigt diese Ergebnisse. Darin wurden Jugendliche, die eine überbetriebliche Lehrausbildung begonnen hatten, in einem mehrjährigen Verlauf (2013–2017) zum einen mit Jugendlichen verglichen, die eine klassische duale Ausbildung aufgenommen hatten, zum anderen mit Jugendlichen, die ohne Berufsausbildung in eine Beschäftigung wechselten. Die empirischen Befunde zeigten eine deutlich bessere Arbeitsmarktintegration der ÜBA-Teilnehmenden mit erfüllter, sprich absolvierter Lehrzeit: „*Unter den ÜBA-Teilnehmenden zeigt sich im Zeitraum 2013 und 2017 eine rasche Verbesserung des Integrationsgrades. Gleichzeitig wird ein eklatanter Unterschied zwischen Teilnehmenden ‚mit erfüllter‘ bzw. ‚ohne erfüllter‘ Lehrzeit deutlich. Die ÜBA-Teilnehmenden ‚ohne‘ wiesen im Jahr 2017 um 106 Tage mehr Erwerbslosigkeit auf als die ÜBA-Teilnehmenden ‚mit‘*“ (Holl/Kernbeiß/Wagner-Pinter 2018, S. 14). Zudem verdienten der Studie zufolge die ÜBA-Teilnehmenden mit erfüllter Lehrzeit im Jahr um rund 7.200 Euro mehr als jene ohne Lehrabschluss. Aber nicht nur die einzelnen AbsolventInnen profitieren von der ÜBA. Aus realwirtschaftlicher Perspektive ergebe sich auch ein Mehrwert für den Staat. Den Kosten der ÜBA 2014 bis 2017 in der Höhe von 58 Mio. Euro stehen eine Bruttowertschöpfung von 42 Mio. Euro und 25 Mio. Euro an Abgaben und Steuern gegenüber. Die Berechnungen zeigten, „*die ursprüngliche Investition erweist sich bereits 2017 als budgetneutral*“ (ebd., S. 17).

Die AutorInnen beider Studien kommen zu dem Schluss, dass sich aus Sicht der öffentlichen Hand das Investitionskalkül bereits nach vier bzw. fünf Jahren rechnet. Ein Verdrängungsmechanismus zwischen AbsolventInnen der dualen Ausbildung und der ÜBA konnte nicht festgestellt werden. Vielmehr belegen die erfolgten Arbeitsaufnahmen eine Abdeckung des Fachkräftebedarfs. Die Aufwendungen für die ÜBA machen sich jedenfalls mittel- und langfristig sowohl individuell als auch für die Wirtschaft und den Staat bezahlt.

Problemgruppe NEET-Jugendliche

Im Unterschied zu anderen europäischen Staaten endet die Schulpflicht in Österreich bereits nach nur neun Jahren. Zwar besucht der überwiegende Teil

der Jugendlichen eine weiterführende Schule oder absolviert eine Berufsausbildung, eine Gruppe von Jugendlichen taucht nach dem Ende der Schulpflicht jedoch komplett „unter“. Diese Jugendlichen, die oft nicht einmal über einen positiven Pflichtschulabschluss verfügen, beginnen keine berufliche Ausbildung, haben keine Anstellung und nehmen auch an keiner vom Arbeitsmarktservice geförderten und vermittelten Bildungsmaßnahme teil. Diese Personen im Alter zwischen 16 und 24 Jahren gehören zur sogenannten NEET-Gruppe (NEET steht für „Not in Education, Employment or Training“).

Zur erstmaligen Quantifizierung und Unterstützung dieser arbeitsmarktpolitischen Zielgruppe in Österreich wurde zu Beginn der 2010er Jahre vom damaligen Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz eine umfassende Studie in Auftrag gegeben. Die ForscherInnen kamen zu folgendem Ergebnis: „*Im Durchschnitt beträgt der Anteil der NEET-Jugendlichen im Untersuchungszeitraum 2006 bis 2011 8,6 % [...]. Absolut betrachtet sind dies 78.000 junge Menschen*“ (ISW/IBE/JKU 2013, S. 75). Der qualitative Teil der Untersuchung zeigte, dass die Ursachen für den Abbruch der Schul- und Berufskarriere genauso wie die Problemlagen der Betroffenen in dem anberaumten Untersuchungszeitraum sehr unterschiedlich waren. Was sie verband, waren die stark eingeschränkten Entwicklungsmöglichkeiten: kaum Beschäftigungschancen, bestenfalls Hilfsdienste, erhöhte Armutsgefährdung.

Ohne Intervention würde sich die Situation für die NEET-Jugendlichen – so die StudienautorInnen – verfestigen und hätte weitreichende negative individuelle, volkswirtschaftliche und gesellschaftspolitische Folgen. Sollen diese abgewendet werden, sei es sinnvoll, Maßnahmen einzuleiten, die auf eine Reduktion der NEET-Rate abzielen. Die StudienautorInnen zogen hierfür aus ihren Analysen einige Schlussfolgerungen: „*Trägt man der Tatsache Rechnung, dass einem NEET-Status – wie die qualitativen Interviews eindrucksvoll aufgezeigt haben – eine individuelle Ursachenkette zugrunde liegt, lässt sich als erste Handlungsempfehlung ableiten: Maßnahmen sollten bei den individuellen Bedürfnissen der Jugendlichen ansetzen, niederschwellig, flächendeckend und flexibel sein, rechtzeitig eingreifen und nachhaltig wirken*“ (Bacher et al. 2013, S. 124). Sie plädieren denn auch dafür, möglichst früh mit Beratungs- und

Betreuungsleistungen zu beginnen und diese im Sinne einer aufsuchenden Sozial- und Jugendarbeit auszudehnen.

Neben einer umfassenden Berufsorientierung, die das Arbeitsmarktservice über seine Berufsinformationszentren den Jugendlichen vor und nach Erfüllung der Schulpflicht kostenlos anbietet, setzt hier vor allem das Jugendcoaching an. Dabei handelt es sich um eine präventive Maßnahme, mit der ein vorzeitiger Schulabbruch vermieden werden soll. Mit diesem Angebot, das 2013 in ganz Österreich eingeführt wurde, konnten ein Jahr später bereits 28.000 Jugendliche erreicht werden. 2017 waren es schon 51.000. *„Zielgruppe des Jugendcoachings sind alle SchülerInnen in ihrem neunten Schulbesuchsjahr, ‚systemferne‘ Jugendliche unter 19 Jahren sowie Jugendliche unter 25 Jahren, wenn ein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt wurde oder eine Behinderung vorliegt, sie individuelle Beeinträchtigungen oder soziale Benachteiligungen aufweisen oder gefährdet sind, keinen Abschluss der Sekundarstufe I oder II zu erlangen (‚early school leavers‘)“* (BMAK 2015, S. 92).

Unmittelbar an das Jugendcoaching schließt das Angebot der Produktionsschulen an. Es richtet sich an Jugendliche bis 25 Jahre und soll der psychosozialen Stabilisierung, dem Aufbau von fachlichen Kenntnissen und Sozialkompetenz dienen. Mit dem Erwerb von Basisqualifikationen und Arbeitstugenden soll ein sanfter Eintritt in das Berufsleben oder eine weiterführende Ausbildung unterstützt werden. In Österreich wurde die erste Produktionsschule 2001 in Linz eröffnet, 2002 folgte die zweite in Steyr (siehe Bergmann/Schelepa 2011). Im Jahr 2017 wurden Produktionsschulen österreichweit in 49 Projekten angeboten und 4.130 Teilnahmen verzeichnet.

Regional wird das Modell der Produktionsschule durchaus unterschiedlich umgesetzt. Alle verfügen jedoch über Werkstätten, sozialpädagogische Begleitung und individuelle Angebote zum Nachholen schulischer Grundkenntnisse. Trotz zahlreicher und oft mehrfacher Beeinträchtigungen gelangen die Jugendlichen im Durchschnitt so nach zehn Monaten

zum Abschluss. *„In Hinblick auf die Abschlüsse wird ersichtlich, dass die häufigste Empfehlung als weiterer Schritt für die Jugendlichen eine verlängerte Lehre darstellt (36 %), gefolgt von einer regulären Lehre mit 25 %. 17 % der Teilnahmen wird nach dem Abschließen der Produktionsschule eine Teilqualifizierung empfohlen. Bei 12 % wird ein Schulbesuch als nächster Schritt als geeignet angesehen“* (BundesKOST 2018, S. 33).

Im Zuge der Vereinheitlichung und Systematisierung der Angebote für Jugendliche mit Nachholbedarf seitens des damaligen Sozialministeriumservices wurden Anfang 2015 die Produktionsschulen um das Programm „AusbildungsFit“ erweitert. Der Großteil der Produktionsschulen wird von Einrichtungen der Erwachsenenbildung betrieben. 33 Anbieter sind dieser Trägerschaft zuzuordnen, den Rest stellen sozialintegrative Vereine und regionale Beschäftigungsinitiativen.²

Ausbildung bis 18

Im Arbeitsprogramm der Bundesregierung Faymann II 2013–2018 wurde verankert, dass alle unter 18-Jährigen nach Möglichkeit eine über den Pflichtschulabschluss hinausgehende Ausbildung abschließen sollen. Eine Grundlagenanalyse des Instituts für Höhere Studien (IHS) hatte ergeben, dass in Österreich 6,8% bzw. 5.300 SchülerInnen pro Jahrgang nach der Pflichtschule keine weiterführende Ausbildung beginnen. Darüber hinaus brechen 6,5% der Jugendlichen in der Berufsbildenden höheren Schule, 8,6% in der Allgemeinbildenden höheren Schule, 13,6% in der Berufsbildenden mittleren Schule und knapp 24% während der Lehrzeit ihre Ausbildung ab (siehe Steiner/Pressl/Karaszek 2015). Allen diesen Jugendlichen bis 18 Jahre, die aus dem System fallen, wollte die damalige österreichische Bundesregierung mit der „Ausbildung bis 18“ eine Zukunftschance eröffnen. Durch den Abschluss einer Ausbildung sollten nicht nur die Drop-out-Raten gesenkt, sondern sollte auch in Hinblick auf mögliche Spätfolgen einer unzureichenden beruflichen Qualifikation am Arbeitsmarkt vorgesorgt werden.

² Neben dem BFI sind hier v.a. zu nennen: BBRZ (Berufliche Bildungs- und Rehabilitationszentrum), FAB (Verein zur Förderung von Arbeit und Beschäftigung), ibis acam, JaW (Jugend am Werk), Lebenshilfe, Volkshilfe und pro mente. Mehr dazu unter: <https://www.neba.at/produktionsschulen>

Im Sommer 2016 wurde schließlich das Jugendausbildungsgesetz beschlossen (siehe BGBl. I Nr. 62/2016). Um dem Anliegen der Bundesregierung mehr Verbindlichkeit zu geben, ist mit dem Gesetz eine Ausbildungspflicht für Jugendliche verbunden. Dafür wurde sogar das Bundesverfassungsgesetz geändert. Mit der Ausbildungspflicht sollen in Zukunft frühe Schulabbrüche verhindert, mehr Chancengleichheit für sozial benachteiligte Jugendliche geschaffen, mehr Fachkräfte für die Wirtschaft ausgebildet und generell das Bildungsniveau angehoben werden. Erfüllt wird die Ausbildungspflicht durch den Besuch einer weiterführenden Schule, eine duale Ausbildung oder durch die Teilnahme an einer berufsvorbereitenden Maßnahme. Mit der Ausbildung bis 18 wurden die schon bisher bestehenden Angebote für Jugendliche zusammengeführt: das Jugendcoaching, die Produktionsschulen, die Ausbildungsgarantie und ergänzend dazu das Lehrlings- und Lehrbetriebscoaching, „*das zum Ziel hat, durch fallbezogene Beratung von Lehrlingen, aber auch Lehrbetrieben, Abbrüche von Lehrverhältnissen zu verhindern. Diese Maßnahme wird aus den Mitteln der Lehrstellenförderung finanziert*“ (Löffler 2019, S. 15). Einen Überblick über das breite Angebot bietet die eigens dafür eingerichtete Website.

Ausbildungsgarantie bis 25

Zusätzlich zur Ausbildung bis 18 wurde ab dem Jahr 2017 die bestehende Ausbildungsgarantie auf arbeitslose junge Erwachsene, die nur über einen Pflichtschulabschluss verfügen, bis zu einem Alter von 25 Jahren ausgeweitet. Damit wurde für 19- bis 24-jährige Arbeitslose ohne formale Berufsausbildung die Möglichkeit zur Nachqualifizierung eröffnet. Sie erhielten damit einen Anspruch, an Arbeitmarktschulungen wie der FacharbeiterInnen-Intensivausbildung, der ÜBA, Arbeitsstiftungen oder einer arbeitsplatznahen Qualifizierung teilzunehmen. Auch wenn die Förderquote des Arbeitsmarktservice für diese Zielgruppe zu diesem Zeitpunkt schon bei 74% lag, sollten noch mehr Anreize geboten werden, eine Ausbildung zu absolvieren (siehe Oswald 2016). Mit der Ausweitung der Ausbildungsgarantie konnte 2017 immerhin 12.000 jungen Erwachsenen zusätzlich eine Ausbildungsperspektive geboten werden, allerdings war

das Programm, das über das Arbeitsmarktservice abgewickelt wurde, auf zwei Jahre befristet. Eine Verlängerung ist aktuell nicht vorgesehen.

Ausblick und Resümee: Erwachsenenbildung ein unverzichtbarer Bestandteil der Erstausbildung

In den letzten 20 Jahren lässt sich eine Verschiebung der Schwerpunktsetzung bei den Zielgruppen der aktiven Arbeitsmarktpolitik feststellen. War diese lange Zeit auf ArbeitnehmerInnen im Haupterwerbsalter ausgelegt, so kam es zu einer Verlagerung auf die beiden Enden der Erwerbstätigkeit: Jugendliche bis 25 Jahre und Ältere ab 50 Jahre rückten stärker in den Fokus. Zum einen lag das daran, dass die Jugendarbeitslosigkeit deutlich anstieg und perspektivenlose Jugendliche ein massives gesamtgesellschaftliches Problem darstellen, das nur durch möglichst früh einsetzende Intervention zu beseitigen ist. Zum anderen hängt das damit zusammen, dass der erhöhten Lebenserwartung und dem Ziel eines späteren Pensionsantritts tendenziell bei älteren Personen eine Verfestigung der Langzeitarbeitslosigkeit gegenüberstand. Daher sollte die Beschäftigungsfähigkeit älterer ArbeitnehmerInnen gestärkt werden.

Während die arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen der letzten Jahre bei den Jugendlichen und jungen Erwachsenen als erfolgreich eingestuft werden können, sind im gleichen Zeitraum keine Auswirkungen auf die älteren Arbeitslosen festzustellen gewesen. Einzig die Aktion 20.000, die 2017 beschlossen wurde und mit der insgesamt 20.000 geförderte Arbeitsplätze in sozialen Unternehmen für ältere Langzeitarbeitslose hätten geschaffen werden sollen, bewirkte einen Rückgang der Arbeitslosigkeit in dieser Zielgruppe. „*Im Rahmen der Aktion 20.000 konnten während der Pilotphase (Juli bis Dezember 2017) rund 3.800 Personen eine neu geschaffene Stelle im gemeinnützigen Bereich antreten*“ (BMASGK 2019). Dennoch wurde diese Maßnahme von der Bundesregierung Kurz 2018 wieder eingestellt.

Die Arbeitsmarktdaten der letzten 15 Jahre belegen, dass die Arbeitslosigkeit bei den Jugendlichen und bei den Älteren immer schon deutlich höher als der

Tab. 2: Arbeitslosigkeit in Österreich nach Alter in den Jahren 2003, 2008, 2013, 2018 und Veränderung zu 2003

	2003		2008		2013		2018		Veränderung zu 2003	
	absolut	in %	absolut	in %	absolut	in %	absolut	in %	absolut	in %
Jugendarbeitslosigkeit 15 bis unter 25 Jahre	39.366	16,4%	34.069	16,1%	42.744	14,9%	32.444	10,4%	-6.922	-17,6%
Altersarbeitslosigkeit 50 Jahre und älter	49.565	20,6%	43.620	20,6%	69.227	24,1%	97.473	31,2%	47.908	96,7%
Arbeitslosigkeit insgesamt	240.079	7,0%	212.253	5,9%	287.206	7,6%	312.107	7,7%	72.028	30,0%

Quelle: AMS (2019b): Arbeitsmarktdaten 2003, 2008, 2013, 2018; eigene Berechnungen

Durchschnitt lag. Durch den Einsatz vielfältiger arbeitsmarktpolitischer Förderinstrumente konnte der Anteil der jugendlichen Arbeitslosen von 16,4% im Jahr 2003 auf 10,4% im Jahr 2018 verringert werden. Das sind um 17,6% bzw. fast 7.000 Personen weniger als noch vor 15 Jahren. Im gleichen Zeitraum stieg hingegen der Anteil der Älteren an der Gesamtheit der Arbeitslosen von 20,6% auf 31,2%. In absoluten Zahlen ausgedrückt, ist das ein Plus von 47.908 Personen. Dieser Zuwachs kommt somit fast einer Verdoppelung innerhalb von nur 15 Jahren gleich.

Es ist nachvollziehbar, dass für unterschiedliche Zielgruppen und Problemlagen am Arbeitsmarkt in Hinblick auf die Erfolgsaussichten unterschiedliche Instrumente zum Einsatz kommen. Im Unterschied zu Jugendlichen wirken bei Älteren temporär geförderte Arbeitsplätze und Lohnsubventionen eher beschäftigungsfördernd. Bei den Jugendlichen zeigt sich wiederum, dass die Mischung aus und das Zusammenspiel von qualifizierenden und begleitenden Maßnahmen, wie sie in der „Ausbildung bis 18“ gebündelt und systematisiert wurden, sehr wirksam sind. So konnte die NEET-Rate im Jahr 2017 um 1,2 Prozentpunkte auf 6,5% gesenkt werden (siehe Statistik Austria 2019).

Dass die mit diesen Maßnahmen beauftragten Erwachsenenbildungseinrichtungen von großer Bedeutung für die Zielgruppe der Jugendlichen und jungen Erwachsenen sind, ist evident. Denn in den meisten Fällen zeichnen sie nicht nur konzeptionell für die Entwicklung der Maßnahmen verantwortlich, sondern setzen diese auch um und erzielen dabei große arbeitsmarktpolitische Erfolge, wie quantitativ und qualitativ gezeigt werden konnte. Durch das Eingreifen der Erwachsenenbildungsinstitute und die Übernahme von Verantwortung für diesen Bereich wird de facto das partielle Systemversagen in der schulischen und betrieblichen Ausbildung, das durch Schulabbruch und fehlende Lehrplätze sichtbar wird, kaschiert. Da eine Autokorrektur des traditionellen Ausbildungswesen in absehbarer Zeit nicht zu erwarten ist, wird die arbeitsmarktorientierte Erwachsenenbildung bei atypischen Bildungsverläufen weiterhin eine wichtige Rolle für die Auszubildenden und ihr soziales Umfeld einnehmen. Unter diesem Aspekt ist die Erwachsenenbildung mittlerweile zu einem unverzichtbaren Bestandteil der Erstausbildung geworden. Ihr Stellenwert im Rahmen des gesamten österreichischen Bildungssystems dürfte in Zukunft weiter an Bedeutung gewinnen.

Literatur

- ABl. C 120/1 2013:** Empfehlung des Rates vom 22. April 2013 zur Einführung einer Jugendgarantie. Online im Internet: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32013H0426\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32013H0426(01)&from=EN) [Stand: 2019-09-04].
- AMS (2019a):** Arbeitsmarkt & Bildung. Jänner 2019. Arbeitsmarktdaten im Kontext von Bildungsabschlüssen. Wien: Arbeitsmarkt-service Österreich. Online im Internet: https://www.ams.at/content/dam/download/arbeitsmarktdaten/%C3%B6sterreich/berichte-auswertungen/001_am_bildung_0119.pdf [Stand: 2019-09-04].
- AMS (2019b):** Arbeitsmarktdaten 2003, 2008, 2013, 2018. Online im Internet: <https://www.ams.at/arbeitsmarktdaten-und-medien/arbeitsmarkt-daten-und-arbeitsmarkt-forschung/berichte-und-auswertungen> [Stand: 2019-09-04].
- Bacher, Johann/Tamesberger, Dennis/Leitgöb, Heinz/Lankmayer, Thomas (2013):** NEET-Jugendliche. Eine arbeitsmarktpolitische Zielgruppe in Österreich. In: Wirtschafts- und sozialpolitische Zeitschrift, Jg. 36, Nr. 4/13, S. 103-131.
- Bergmann, Nadja/Schelepa, Susanne (2011):** Bestandsaufnahme der österreichischen Produktionsschulen. Wien: L&R Sozialforschung.
- BFI – Berufsförderungsinstitut (2019):** ÜBA-Statistik und Lehrberufe. Wien: Berufsförderungsinstitut Österreich.
- BGBL. I Nr. 91/1998:** Bundesgesetz, mit dem ein Bundesgesetz betreffend ein Förderprogramm zur Sicherung ausreichender Berufsausbildungsmöglichkeiten (Jugendausbildungs-Sicherungsgesetz) erlassen wird. Ausgegeben am 21. Juli 1998. Online im Internet: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1998_91_1/1998_91_1.pdf [Stand: 2019-09-04].
- BGBL. I Nr. 82/2008:** Bundesgesetz: Änderung des Berufsausbildungsgesetzes. Ausgegeben am 26. Juni 2008. Online im Internet: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2008_I_82/BGBLA_2008_I_82.pdfsig [Stand: 2019-09-04].
- BGBL. I Nr. 62/2016:** Bundesgesetz: Jugendausbildungsgesetz. Ausgegeben am 30. Juli 2016. Online im Internet: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2016_I_62/BGBLA_2016_I_62.pdfsig [Stand: 2019-09-04].
- BMASGK – Bundesministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Konsumentenschutz (2019):** Ältere Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer. Online im Internet: https://www.sozialministerium.at/site/Arbeit_Behinderung/Arbeitsmarkt/Arbeitsmarktpolitik/Aeltere_ArbeitnehmerInnen [Stand: 2019-09-04].
- BMASK – Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (2015):** Aktive Arbeitsmarktpolitik in Österreich 2015. Dokumentation. Wien: Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz.
- BundesKOST (2018):** Produktionsschule 2017. Jahresbericht. Wien: Bundesweite Koordinierungsstelle Ausbildung bis 18. Online im Internet: <https://www.bundeskost.at/wp-content/uploads/2018/05/Produktionsschule-Jahresbericht-2017.pdf> [Stand: 2019-09-04].
- Hofbauer, Silvia/Kugi-Mazza, Edith/Sinowatz, Lisa (2014):** Erfolgsmodell ÜBA. Eine Analyse der Effekte von Investitionen in die überbetriebliche Ausbildung auf Arbeitsmarkt und öffentliche Haushalte. In: Wirtschafts- und sozialpolitische Zeitschrift, Jg. 37, Nr. 3/14, S. 51-66.
- Holl, Jürgen/Kernbeiß, Günter/Wagner-Pinter, Michael (2018):** Die überbetriebliche Lehrausbildung. Eine Analyse in mittelfristiger Perspektive. Wien: Synthesis Forschung GmbH.
- ISW/IBE/JKU – Institut für Sozial- und Wirtschaftswissenschaften/Institut für Berufs- und Erwachsenenbildungsforschung/ Johannes Kepler Universität Linz (2013):** Studie zur Unterstützung der arbeitsmarktpolitischen Zielgruppe „NEET“. Wien: BMASK. Online im Internet: https://www.sozialministerium.at/cms/site/attachments/2/6/0/CH3434/CMS1459845044748/26_bmask_neet-studie.pdf [Stand: 2019-09-04].
- Löffler, Roland (2019):** Einmündung in den Beruf. Verbleib von Wiener Lehrlingen nach der Ausbildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. Zeitschrift des Bundesinstituts für Berufsbildung. 48. Jg., Heft 2/2019, S. 11-15.
- Oswald, Günther (2016):** Ausbildungsgarantie: „Das wird keine Massengeschichte“. AMS-Vorstand Johannes Kopf erklärt, warum er den Beschluss der Regierung dennoch für richtig hält. In: Der Standard vom 26. Oktober 2016. Online im Internet: <https://derstandard.at/2000046486855/Ausbildungs-garantie-Das-wird-keine-Massengeschichte-werden> [Stand: 2019-09-04].
- Statistik Austria (2019):** Nichterwerbstätige Jugendliche (NEETs). Online im Internet: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung/bildungsindikatoren/nichterwerbstaetige_jugendliche/index.html [Stand: 2019-09-04].

Steiner, Mario/Pressl, Gabriele/Karaszek, Johannes (2015): Ausbildung bis 18. Grundlagenanalysen zum Bedarf von und Angebot für die Zielgruppe. Studie im Auftrag des BMASK, BMBF und BMWFW (= Sozialpolitische Studienreihe. 20). Wien. Online im Internet:
https://www.sozialministerium.at/cms/site/attachments/8/3/9/CH3434/CMS1454667224496/ausbildung_bis_18_endbericht.pdf
[Stand: 2019-09-04].

WKO – Wirtschaftskammer Österreich (2019): Lehrlingsstatistik 2002-2018. Stichtag 31.12.2018. Online im Internet:
<https://www.wko.at/service/zahlen-daten-fakten/daten-lehrlingsstatistik.html> [Stand: 2019-09-04].

Weiterführende Links

Website „Ausbildung bis 18“: <https://www.ausbildungbis18.at>



Foto: BFI Österreich/
Johannes Czpek

Dr. Michael Sturm

m.sturm@bfi.at
<https://www.bfi.at>
+43 (0)1 5863703-11

Michael Sturm hat Erziehungs- und Politikwissenschaften in Wien studiert und ist Geschäftsführer des Berufsförderungsinstitut (BFI) Österreich sowie Vorsitzender der Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs (KEBÖ), der Berufsvereinigung der ArbeitgeberInnen privater Bildungseinrichtungen (BABE) und des Österreichischen Instituts für Berufsbildungsforschung (ÖIBF).

Vocational Education and Preparation of Young People as an Increasingly Important Task of Adult Education

An exploration from the perspective of BFI

Abstract

Too many school dropouts, too few internships in the dual vocational education and training system – these are areas of concern that have resulted in several initiatives outside the traditional educational system in Austria in the past two decades. Adult education institutions have made a significant contribution to their development. The supra-company apprenticeship training programmes (*Überbetriebliche Lehrausbildung – ÜBA* in German) and the establishment of production schools, which were ultimately combined with coaching courses into the programme „Education until 18“ by the previous government, can be traced back to the commitment of adult education institutes (above all BFI, BBRZ, FAB, JaW). Easing the transition from school and education to entry into the workplace, these target group-specific advising and qualification courses offered in line with demand have significantly contributed to the reduction in unemployment of teenagers and young adults as well as the NEET rate (NEET = not in education, employment or training). This article discusses in what form and to what extent this is happening and what impact it will have on adult education as a whole from the perspective of BFI. (Ed.)

Angewandte Wissenschaften an der Fachhochschule St. Gallen

Praxisprojekte als Bindeglied zwischen akademischer, praxisorientierter Ausbildung und wirtschaftlichem Nutzen

**Martina Bechter, Claudia Brönimann, Ronald Ivancic
und Peter Müller**

Bechter, Martina/Brönimann, Claudia/Ivancic, Ronald/Müller, Peter (2019): Angewandte Wissenschaften an der Fachhochschule St. Gallen. Praxisprojekte als Bindeglied zwischen akademischer, praxisorientierter Ausbildung und wirtschaftlichem Nutzen.
In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 38, 2019. Wien.
Online im Internet: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/19-38/meb19-38.pdf>.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.
Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Schlagworte: Arbeitsmarkt, Wissenserwerb, Employability, Unternehmensnutzen, Praxisprojekte, FHS St. Gallen



Kurzzusammenfassung

Der Fachbereich Wirtschaft an der FHS St. Gallen verfolgt in sogenannten „Praxisprojekten“ einen Ansatz arbeitsmarktorientierter Aus- und Weiterbildung: Vollzeit- und berufsbegleitende Studierende arbeiten zu 20% ihres Studiums an entgeltlichen, von Unternehmen und Organisationen beauftragten Beratungsprojekten in den Bereichen Unternehmensanalyse, Marktforschung und Managementkonzeption. Begleitet werden sie dabei von ihren Dozierenden und, je nach Bedarf, entsprechenden FachexpertInnen; die KundInnen werden im Nachgang der Projekte angehalten, deren Nutzen anhand relevanter Kriterien, wie bspw. Zielerreichung und Anwendbarkeit, zu beurteilen. Der vorliegende Beitrag beschreibt diese arbeitsmarktorientierte Verzahnung von Wissenserwerb und Unternehmensnutzen, ihre Potentiale, aber auch die damit einhergehenden Herausforderungen seitens aller involvierten AkteurInnen. (Red.)

Angewandte Wissenschaften an der Fachhochschule St. Gallen

Praxisprojekte als Bindeglied zwischen akademischer, praxisorientierter Ausbildung und wirtschaftlichem Nutzen

**Martina Bechter, Claudia Brönimann, Ronald Ivancic
und Peter Müller**

Die aktuellen Entwicklungen verlangen von einer arbeitsmarktorientierten Bildung eine ganzheitliche Kompetenzentwicklung. Aus unserer Sicht liegt im stringenten, arbeitsmarktorientierten Praxisprojektansatz der FHS St. Gallen hierfür ein besonderes Potential. Die Umsetzung desselben erfordert allerdings Zeit, Commitment und recht weitgehende Änderungen bestehender Curricula.

Verzahnung von Wissenserwerb, dessen Anwendung und Unternehmensnutzen

Um im Fachbereich Wirtschaft der Fachhochschule St. Gallen zum Studium zugelassen zu werden, ist i.d.R. eine Berufslehre sowie eine Berufsmaturität (Berufsmatura) notwendig. Bachelorstudienprogramme, die sowohl Vollzeit (sechs Semester) als auch berufsbegleitend (acht Semester nebst mind. 60% Erwerbstätigkeit) absolviert werden können, werden durchwegs mittels Praxisprojekten anwendungsbezogen vertieft. Konkret werden im Studium fünf einander ergänzende Lernbereiche behandelt, namentlich: Systemorientiertes Management, Informationstechnologien und Angewandte Informatik, Wirtschaftsmathematik und Wirtschaftsstatistik, Kultur, Gesellschaft und Sprachen sowie Praxisprojekte (siehe FHS 2019a). Dies stellt die Grundlage des sog. „80:20 Modells“ dar, innerhalb dessen

Studierende zu 80% praxisbezogenen Klassenunterricht besuchen und zu 20% an echten, sprich realen Herausforderungen des Marktes arbeiten (siehe Abb. 1).

Konkrete Umsetzung

Diese Verzahnung zwischen Wissenserwerb und dessen Anwendung ist dabei durchgängig orchestriert. In einem ersten sog. „Integrationsprojekt“ werden Studierende noch in der Assessmentphase mittels fiktiver Problemstellung auf die realen Projekte am Markt vorbereitet. Dabei wird auf Vorgehensweisen der Problemlösung sowie wesentliche Projektmanagementfähigkeiten fokussiert (siehe Wissenstransferstelle WTT-FHS 2019). Nach eingehender Auseinandersetzung mit Unternehmen, systemischem Denken, Wertschöpfungsketten etc. bearbeiten Studierende im folgenden Semester ihr

Abb. 1: 80:20 Modell

80% praxisorientierte Theorie Klassenunterricht	20% echte Praxis Praxisprojekte
<ul style="list-style-type: none"> • Theorie-Vermittlung und Cases • im Klassenzimmer • Vorgaben von Schule • gelehrt von Dozierenden • reservierte Zeit im Lehrplan • Notenanteil 	<ul style="list-style-type: none"> • bedürfnisorientierte Praxisanwendung • im Markt als Team (Einzelarbeit BATH) • Vorgaben vom Markt • gecoacht von Dozierenden (referiert in BATH) • reservierte Zeit im Lehrplan • Notenanteil

Quelle: Wissenstransferstelle WTT-FHS 2019

erstes Praxisprojekt mit realen AuftraggeberInnen – eine Unternehmensanalyse. Je Beratungsteam wird ein Unternehmen der Ostschweiz mittels KMU*Star-Navigator (siehe Lombriser/Abplanalp/Wernigk 2017) hinsichtlich der aktuellen Unternehmenssituation, des Unternehmensausblicks inkl. einer kleinen KundInnenzufriedenheitsbefragung, einer SWOT-Analyse und daraus abgeleiteten strategischen Empfehlungen näher untersucht. Nach Lektionen zu den Themenfeldern Märkte, Marketing sowie KonsumentInnenverhalten u.Ä. startet das Praxisprojekt Marktforschung, innerhalb dessen verschiedenste Bereiche im Fokus quantitativer, qualitativer, observativer sowie Mixed-Method-Analysen liegen können. Gemäß den Standards valider, objektiver, reliabler und repräsentativer Forschung werden von den Studierenden belastbare Ergebnisse generiert und Umsetzungsempfehlungen abgegeben.

Im Rahmen des nächstfolgenden Praxisprojekts Managementkonzeption erarbeiten die Studierenden Lösungen für konzeptionelle Fragestellungen in unterschiedlichen betriebswirtschaftlichen Themenfeldern (Finanzen, Human Resources, Logistik, Controlling, Marketing, Strategie etc.). Auf Basis von Sekundär- und Primärforschungen entwickeln sie dabei fundierte und direkt umsetzbare Konzepte für die AuftraggeberInnen (siehe Wissenstransferstelle WTT-FHS 2019). Somit ist jede/r Studierende als BeraterIn im Rahmen von insgesamt vier Team- und einem Einzelprojekt (Bachelorarbeit) im Markt aktiv.

Die Studierenden der Studienrichtung Internationales Management führen internationale Praxisprojekte in englischer Sprache in den Themenfeldern Marktforschung und Managementkonzeption durch. Dabei kooperieren sie mit Austauschstudierenden

oder bilden mit Studierenden von Partneruniversitäten in US-Amerika bzw. China ein Consulting-Team.

Sämtliche Projektteams bestehen aus vier bis sechs Studierenden, die gemeinsam je Projekt ein Arbeitspensum von 800 bis 1.000 Stunden erbringen. Begleitet werden sie von Dozierenden (50 bis 120 Stunden je Projekt) und, je nach Bedarf, entsprechenden FachexpertInnen (Informationstechnologie, Statistik, Sprache, Proofreading, Interkulturalität).

Nach abgeschlossenem Projekt liegen dem auftraggebenden Unternehmen ein umfangreicher Schlussbericht, eine Präsentation in der Unternehmenszentrale sowie ein entsprechender Public Relations Bericht vor.

Kosten und verantwortliche Stelle

Auf den Schweizer Markt ausgerichtete Praxisprojekte inklusive der Bachelorarbeit werden am Markt in einer Preisspanne exkl. Spesen von Schweizer Franken (CHF) 800,00 bis 8.500,00 angeboten, internationale Beratungen, je nach Programm, kosten zwischen CHF 7.500,00 und CHF 25.000,00. Nebst oben erwähnten Teamarbeiten handelt es sich auch bei Bachelorarbeiten um entgeltlich zu bearbeitenden Themeneingaben (siehe Wissenstransferstelle WTT-FHS).

Marketing, Akquise sowie Projektumsetzungen und Qualitätssicherung all dieser Projekte verantwortet die Wissenstransferstelle (WTT) der FHS St. Gallen und sorgt so für einen multilateralen Wissenstransfer zwischen Studierenden, Dozierenden sowie der Schweizer Wirtschaft. Ziele der WTT sind dabei die interdisziplinäre Festigung von Lerninhalten der Studierenden, die Unterstützung der Wirtschaft

Abb. 2: Aufgaben der Wissenstransferstelle



Quelle: Wissenstransferstelle WTT-FHS 2019

und von Organisationen mit substantiellen und umsetzungsorientierten Lösungen, die Vernetzung der Lehre und Forschung mit selbigen sowie die Bereicherung des Arbeitsmarktes mit Nachwuchsführungskräften. Die Stelle trägt mit einem Umsatz von CHF 500.000,00 zu ihrer Finanzierung bei, beschäftigt Mitarbeitende im Umfang von 570 Stellenprozenten und führt jährlich an die 100 Teamarbeiten (Praxisprojekte) sowie 150 Einzelarbeiten (Bachelorarbeiten) durch (siehe Abb. 2).

Die Referenzliste der WTT umfasst mittlerweile (Stand 2019) über 1.000 kleine und mittlere Unternehmen (KMU), aber auch große Betriebe aller Branchen.

Im Fokus: Employability

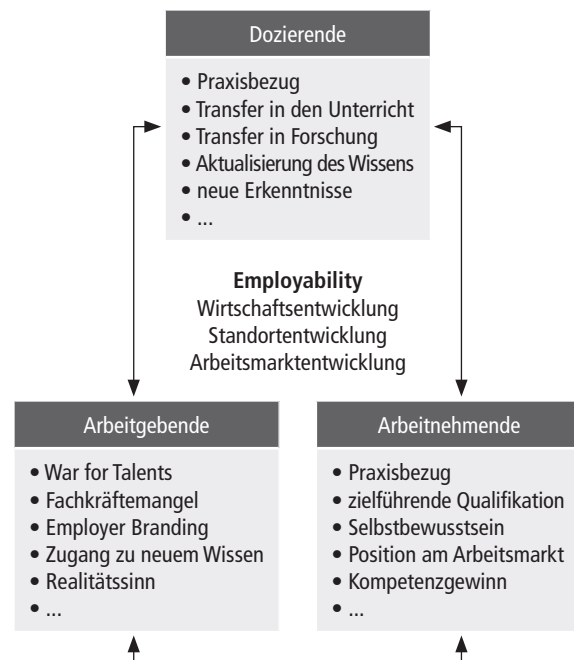
Aus hochschulpolitischer Sicht ist Employability spätestens seit dem Bologna-Prozess von wesentlicher Relevanz, wird aber auch innerhalb der Unternehmen, primär im Rahmen der Entwicklung der Mitarbeitenden, intensiv diskutiert (vgl. Kres 2003, S. 3f.). Vor diesem Hintergrund fragen also (potentielle) Arbeitnehmende Arbeitsverhältnisse bei Arbeitgebenden sowie Aus- und Weiterbildungen bei Bildungsinstitutionen und deren Dozierenden nach. Arbeitgebende auf der anderen Seite stellen

Arbeitnehmende an und fördern deren Fortbildung und somit Employability.

Inhaltlich lässt sich Employability aufgrund des klaren Arbeitsmarktbezugs dabei aber schwer fassen und ist ständigen Veränderungen ausgesetzt (vgl. Kraus 2007, S. 4).

Das Praxisprojekt-konzept der FHS St. Gallen versucht der Forderung nach Employability gerecht zu werden, indem reale und bezahlte Aufgabenstellungen behandelt werden, die Unternehmen zum Durchführungszeitpunkt beschäftigen. Idealtypisch werden so Studierende an den Arbeitsmarkt herangeführt, integrieren Arbeitgebende neuestes Wissen in ihre Lösungsbestrebungen und transferieren die Erkenntnisse zu bestehenden Mitarbeitenden, während Dozierende Forschungen mit realen Gegebenheiten konfrontieren und so am Puls realwirtschaftlicher Entwicklungen bleiben können.

Abb. 3: Mutuelle Employability



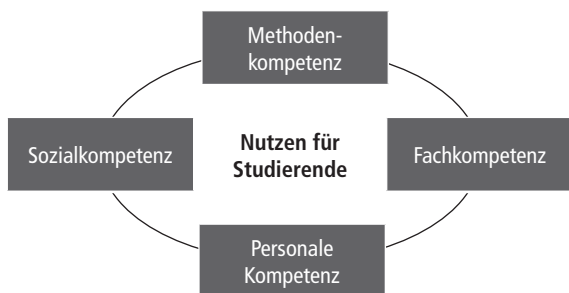
Quelle: Eigene Darstellung

Entwicklung der Selbst-, Sozial- und Teamkompetenzen der Studierenden

Werden erfolgreiche Handlungen als Leitlinie der Kompetenzentwicklung betrachtet (vgl. Gessler/Sebe-Opfermann 2016, S. 165), fungieren

Praxisprojekte als wichtiges Bindeglied zwischen akademischer, praxisorientierter Ausbildung und beruflicher Zukunft. Dabei werden nicht nur wertvolle Kontakte mit potentiellen Arbeitgebenden etabliert, sondern unterschiedliche Kompetenzdimensionen sukzessive weiterentwickelt.

Abb. 4: Benefit für Studierende



Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Gessler/Sebe-Opfermann 2016, S. 167

In ihrer Rolle als Consultants verantworten Studierende den prozessualen Rahmen des Auftrags (Projektmanagement, KundInnenmeetings, Kommunikation – Methodenkompetenz) als auch die fachliche Herangehensweise wie Primär- und Sekundärforschungen bis hin zu transferorientierten Ergebnissen (Schlussfolgerungen, Handlungsempfehlungen und Maßnahmenpläne). So trainieren sie ihre Fähigkeit, reale Projekte effektiv und effizient einer Lösung zuzuführen, die auf wissenschaftlichen und erprobten Methoden und Modellen beruht sowie konkret auf die jeweilige Situation des Auftraggebers/der Auftraggeberin ausgerichtet ist und so i.d.R. direkt durch diese/n umgesetzt werden kann (Fachkompetenz).

Durch den stetigen Austausch mit den KundInnen auf Führungsstufe und mit den Dozierenden und durch den Ansatz partizipativer Ko-Kreation werden Empathie, Charisma sowie Selbstbewusstsein der Studierenden bestmöglich gestärkt. Weitere personale Kompetenzen wie Stressresistenz, Durchhaltevermögen sowie eine selbstständige Arbeitsweise und Selbstreflexion werden weiterentwickelt. Eine Befragung von Arbeitgebenden der Region im Jahr 2011 bestätigte, dass diese FHS-AbsolventInnen ein hohes Maß an Selbstkompetenz attestieren (vgl. Gomez 2011, S. 16).

Der Leistungsdruck im Beratungsteam sowie gruppendynamische Prozesse sorgen für eine umfassende Entwicklung von Sozialkompetenzen (Präsentations-, Moderations-, Führungskompetenz, Konfliktfähigkeit, Verantwortungsübernahme usw.). Beim Auftreten von Hürden kann dabei stets auf unterstützende Dozierende zurückgegriffen werden. Selbstmanagement und Führung des Projektteams sowie Umgang mit unterschiedlichen Herausforderungen und auch Spannungen führen zu tiefgehendem Erlebnislernen in der Entwicklung von Teamkompetenzen.

Auch die Zahlen sprechen für sich: Drei Monate nach Studienabschluss stehen ca. 90% der AbsolventInnen bereits in einem Beschäftigungsverhältnis (vgl. FHS 2019b, S. 5f.).

Stärkerer Zugang zu neuem Wissen für Unternehmen

Unternehmen richten an Hochschulen vielfältige Ansprüche, die von Wissensgewinnung bis hin zu Rekrutierungsmöglichkeiten reichen (vgl. Bauer 2012, S. 42; Du Maire 2014, S. 26).

Der Fachkräftemangel bei gut ausgebildeten Mitarbeitenden hat sich in der Schweiz 2018 erneut verschärft (siehe AWP/SDA 2018). Dieser Umstand führt dazu, dass sich Unternehmen frühzeitig bei jungen AkademikerInnen positionieren wollen. Hierfür

Abb. 5: Benefit für Unternehmen



Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Bauer 2012, S. 42 sowie Du Maire 2014, S. 26

bieten Praxisprojekte eine wertvolle Plattform. Zum einen können sich Unternehmen schon während des Studiums bei Studierenden bekanntmachen, zum anderen ermöglicht die enge Zusammenarbeit in den Projekten, Studierende in einer realen Arbeitssituation kennenzulernen und so erste Erkenntnisse über deren Fähigkeiten zu sammeln.

Das Preis-/Leistungsverhältnis der Projekte ermöglicht es auch KMU, denen es an personellen und finanziellen Ressourcen mangelt, spezifische Fragestellungen bearbeiten zu lassen. Die Mehrheit der nationalen Projekte ist zum Preis von CHF 8.500,00 zuzüglich Spesen erhältlich. Das Dozierenden-Engagement stellt die Qualität sicher und führt meist zu einer Vergleichbarkeit des Ergebnismiveaus mit jenem kleinerer Beratungs- und Marktforschungsunternehmen.

Zentraler Nutzen der Praxisprojekte ist dabei der Zugang zu neuem Wissen sowie die Aktualisierung bestehenden Wissens. Durch die enge Verzahnung von Projekten und Curriculum können Studierende theoretische Grundlagen aus dem Unterricht direkt in das jeweilige Projekt einbringen. Der/Die Dozierende ergänzt diesen Input durch Wissen auf dem aktuellen Stand der Forschung und stellt sicher, dass das theoretische Fundament anwendungsorientiert umgesetzt wird.

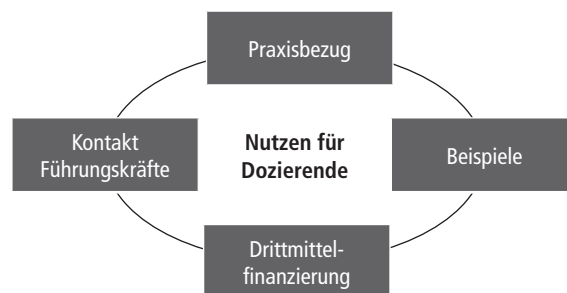
Zudem haben die Studierenden i.d.R. noch nicht in dem konkret zu beratenden Unternehmen gearbeitet. Entsprechend können sie die Problemstellung aus einer externen Sicht beurteilen und neutrale Empfehlungen ableiten. Diese unvoreingenommene Haltung geht oft mit entsprechend innovativen Denkansätzen einher und stiftet weiterführenden unternehmerischen Nutzen.

Die Einschätzung und Messung des Nutzens aus Sicht der beteiligten Unternehmen nimmt in den Praxisprojekten einen hohen Stellenwert ein. Die Kundschaft wird im Nachgang der Projekte angehalten, den Nutzen anhand relevanter Kriterien, wie bspw. Zielerreichung und Anwendbarkeit, zu beurteilen. Ihre Einschätzung trägt mit einem Anteil von 25% zur Schlussnote bei. Im Jahr 2018 konnte über alle Praxisprojekte hinweg eine kundenseitige Durchschnittsnote von 5.5 (bestmöglich 6.0) erzielt werden.

Bessere Vernetzung und Praxisnähe der Dozierenden

Neben Praxisprojekten sind Dozierende der FHS St. Gallen in unterschiedlichen Feldern aktiv. Dieser vierfache Leistungsauftrag der Schweizer Fachhochschulen (tertiäre Bildung (a), Weiterbildung (b), Beratungsleistungen (c) sowie Angewandte Forschung (d)) setzt ein spezifisches Kompetenzprofil voraus, das durch Praxisprojekte zielführend weiterentwickelt wird. Dieser Leistungsauftrag soll im Folgenden als sog. „domänenspezifisches Kompetenzmodell“ dienen (vgl. Gessler/Sebe-Opfermann 2016, S. 180).

Abb. 6: Benefit für Dozierende



Quelle: Eigene Darstellung

Basis der Lehre in tertiärer Bildung (a) und Weiterbildung (b) ist die Kompetenz der Lehrenden in fachspezifischer (theoretisch sowie praxisbezogen), psychologischer sowie pädagogischer Hinsicht. Neben diesen Fertigkeiten sind didaktisch-methodische Kompetenzen der zielgruppenorientierten Wissensvermittlung von wesentlicher Relevanz. Kommunikative Kompetenzen, Empathie sowie persönliche Kompetenzen als auch Motivation, Charisma, Selbstbewusstsein etc. runden das Profil erfolgreich Dozierender ab (vgl. Fuchs 2015, S. 27f.). Von besonderer Bedeutung ist es, praktische Implikationen des jeweils behandelten Themenfeldes zu kennen und anhand greifbarer Beispiele zu kommunizieren. Praxisprojekte bieten in diesem Zusammenhang einen reichhaltigen Fundus. Reichhaltig und vielfältig sind auch wirtschaftliche Kontaktpunkte der Dozierenden mit Führungskräften verschiedenster Hierarchieebenen. Daraus resultierend können Beratungsprojekte (c)

akquiriert und ins Gesamtportfolio der jeweiligen Organisationseinheiten integriert werden. Auf diese Art und Weise entsteht eine weitere Ebene des Wissenstransfers angewandter Forschung in Unternehmen und Organisationen. Als Dienstleister werden so im Wettbewerb zu professionellen Beratungsunternehmen Betriebe hinsichtlich verschiedener Aufgabenstellungen entwickelt und optimiert.

Da im Rahmen Angewandter Forschung (d) ebenso Unternehmen und Organisationen integriert werden, sind abermals Kontakte zu Führungskräften von Relevanz und ebnen den Weg zu notwendigen Drittmittelfinanzierungen (wie bspw. Innosuisse, Schweizer Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung, Horizon 2020, swissuniversities). Bei entsprechenden Projektanträgen können wiederum durchgeführte Praxisprojekte für zielführende Vorstudien herangezogen und weiterentwickelt werden.

Herausforderungen auf dem Weg

Die aktuellen Entwicklungen verlangen von einer arbeitsmarktorientierten Bildung eine ganzheitliche Kompetenzentwicklung (vgl. Kuhlmann/Sauter 2008, S. 3). Aus unserer Sicht liegt insbesondere im stringenten, arbeitsmarktorientierten Praxisprojektansatz der FHS St. Gallen hierfür ein besonderes Potential. Die Umsetzung desselben erfordert allerdings Zeit, Commitment und recht weitgehende Änderungen bestehender Curricula (vgl. Willi 2006, S. 2).

Aus unserer Sicht empfiehlt es sich, in einer ersten Phase, Projekte national bzw. im regionalen Einzugsbereich der jeweiligen (aus-)bildenden Institution anzubieten und dabei zunächst ohnehin bereits kooperierende Organisationen zu adressieren. Sollte der Akquisitionsbedarf nicht gedeckt werden können, so ist es denkbar, interne Projekte durch die (aus-)bildenden Institutionen mit realem Marktbezug zu vergeben. Diese könnten bspw. sinnvolle Marketing- und Akquisitionsprozesse für die Praxisprojekte zum Thema haben oder Dienstleistungs-, Forschungs- und Drittmittelprojekten mit Teilergebnissen zuträglich sein. Von Beginn an ist dabei eine konsequente Qualitätssicherung der Projekte wesentlich. Dies erfordert entsprechende

Investitionen in temporaler, monetärer und personaler Hinsicht. Nachdem sich Mechanismen des Marketings, der Akquisition, der Projektdurchführung sowie des Qualitätsmanagements etabliert haben, können internationale Kooperationen angedacht werden.

Sowohl diese Initial- als auch weitere Phasen gilt es konsequent mittels qualitätssichernder Debriefingprozesse zu begleiten und auftretenden Herausforderungen gezielt entgegenzuwirken sowie Optimierungsmaßnahmen zu setzen. So wurden bspw. nationale Praxisprojekte im Jahr 2018 seitens der Studierenden hinsichtlich des Kriteriums Organisation und Kommunikation innerhalb des studentischen Projektteams mit einer Durchschnittsnote von 4.9 (bestmöglich 6.0) beurteilt (zum Vergleich Kundschaften: 5.6/Dozierende: 5.5). Tiefergehende Analysen zeigten, dass insbesondere die Effektivität und Effizienz ungecoachter studentischer Teamarbeit mit 4.7 bewertet wurden, was zum einen dem doch großen Arbeitsaufwand, zum anderen Meinungsdivergenzen in den jeweiligen Teams geschuldet war. Dementsprechend wurden Sondernormen im Sinne eines Leadership Mentorings mit der jeweiligen studentischen Projektleitung eingeführt, um Trittbrettfahrerproblematiken u.Ä. frühzeitig entgegenwirken zu können und möglichen Führungsschwächen proaktiv zu begegnen. Auch wird laufend versucht, mittels Implementierung neuer und internetbasierter Projektmanagementtools die studentische Teamzusammenarbeit projektzielgerichteter und effizienter zu gestalten. Ein permanentes Monitoring und die Weiterentwicklung der verschiedenen Praxisprojektprogramme sind des Weiteren unabdingbar, um die Zufriedenheit der drei interagierenden Stakeholdergruppen Studierende, Dozierende und Kundschaften sicherzustellen und am Puls der Zeit zu bleiben. So müssen bestehende Maßnahmen hinterfragt und passende Aktivitäten bei Kundschaften, Studierenden, aber auch Dozierenden gesetzt werden.

Nicht zuletzt bedürfen die permanente reflexive und selbstkritische Auseinandersetzung mit sich selbst und der intensive Austausch mit den Anspruchsgruppen eines stetigen Lernprozesses, der alle involvierten Personen auf methodischer, fachlicher, aber auch persönlicher und sozialer Ebene herausfordert und – wie unsere jahrelange Praxiserfahrung zeigt – sich für alle lohnt.

Literatur

- AWP/SDA (2018):** Der Fachkräftemangel verschärft sich leicht. 20.11.2018 in Neue Zürcher Zeitung. Online im Internet: <https://www.nzz.ch/wirtschaft/der-fachkraeftemangel-verschaerft-sich-leicht-ld.1438003> [Stand: 2019-09-04].
- Bauer, Ulrich (2012):** Mutueller Wissenstransfer zwischen Universitäten und Unternehmen. In: Tomaschek, Nino/Hammer, Edith (Hrsg.): University Meets Industry. Perspektiven des gelebten Wissenstransfers offener Universitäten. Münster: Waxmann, S. 39-58.
- BBT – Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (2009):** Akkreditierung von Fachhochschulen und ihren Studiengängen. Die Schweizer Fachhochschulen. Ein Überblick für Gutachterinnen und Gutachter im Akkreditierungsverfahren. Bern: Bundesamt für Berufsbildung und Technologie. Online im Internet: https://www.sbf.admin.ch/dam/sbf/de/dokumente/webshop/2009/die_schweizer_fachhochschuleneinueberblick.pdf.download.pdf/die_schweizer_fachhochschuleneinueberblick.pdf [Stand: 2019-09-04].
- Du Maire, Pierre (2014):** Empirische Analyse von Erfolgsfaktoren studentischer Unternehmensberatung. Bremen: EHV Academicpress.
- FHS St. Gallen (2019a):** Lernbereiche und Kompetenzen. St.Gallen: Fachhochschule für Angewandte Wissenschaften. Online im Internet: <https://www.fhsg.ch/de/studium/business-administration/bachelor-business-administration/lernbereiche-und-kompetenzen> [Stand: 2019-09-04].
- FHS St. Gallen (2019b):** Diskussionsbeitrag der FHS St.Gallen zur Akademisierung der Lehre an Fachhochschulen. St. Gallen: Fachhochschule für Angewandte Wissenschaften.
- Fuchs, Sandra (2015):** Kompetenzanforderungen an Lehrende und pädagogisches Personal in der Weiterbildungspraxis. Was müssen Lehrkräfte können? In: weiter bilden. Die Zeitschrift für Erwachsenenbildung 3, 2015, S. 27-29.
- Gessler, Michael/Sebe-Opfermann, Andreas (2016):** Kompetenzmodelle. In: Müller-Vorbrüggen, Michael/Radel, Jürgen (Hrsg.): Handbuch Personalentwicklung. 4., überarb. und erw. Aufl. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, S. 159-184.
- Gomez, José (2011):** Projekt KML. Kurzbericht. St. Gallen: Fachhochschule für Angewandte Wissenschaften.
- Hardegger, Simon/Boss, Patrick (2018):** Neues Kompetenzmodell für die Führungsentwicklung. In: KMU-Magazin 9, 2018, S. 80-83.
- Kraus, Katrin (2006):** Vom Beruf zur Employability? Zur Theorie einer Pädagogik des Erwerbs. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kraus, Katrin (2007):** Employability – ein neuer Schlüsselbegriff. In: Panorama 6, 2007, S. 4-5.
- Kres, Michael (2003):** Die Kraft des Alterns. Wie dank Employability (Arbeitsmarktfähigkeit) Unternehmen am Markt bestehen können. In: Schweizer Arbeitgeber 6, 2003, S. 2-5.
- Kuhlmann, Annette/Sauter, Werner (2008):** Innovative Lernsysteme. Kompetenzentwicklung mit Blended Learning und Social Software. Berlin: Springer.
- Lombriser, Roman/Abplanalp, Peter/Wernigk, Klaus (2017):** Strategien für KMU. Entwicklung und Umsetzung mit dem KMU*Star-Navigator. 3., überarb. und erw. Aufl. Zürich: Versus.
- Willi, Sigmar (2006):** Enterprize 2006 – Bereich Berufliche Aus- und Weiterbildung. Projektbeschrieb. Wissenstransferstelle FHS St.Gallen (WTT-FHS). St. Gallen: Fachhochschule für Angewandte Wissenschaften.
- Wissenstransferstelle WTT-FHS (2019):** Praxisprojekte. St. Gallen: Wissenstransferstelle. Online im Internet: <https://www.fhsg.ch/de/forschung-dienstleistungen/institute-zentren/wissenstransferstelle> [Stand: 2019-09-04].



Foto: WIT-FHS, Roger Oberholzer

Mag.ª Martina Bechter

martina.bechter@fhsg.ch
<https://www.fhsg.ch/praxisprojekte>
+41 (0)71226 1476

Martina Bechter ist Betriebswirtschafterin mit den Schwerpunkten Organisationsentwicklung, Personal und Marketing. An der FHS St.Gallen verantwortet sie im Bereich Betriebsökonomie die Module Bachelor Thesis, Joint USA Switzerland Program und Integrationsprojekt. Sie lehrt und coacht in den Bereichen wissenschaftliches Arbeiten und Projektmanagement. Bis 2018 war sie im mittleren Management einer deutschen Universität als Projektleiterin eines EU-Großprojektes sowie als Organisationsentwicklerin, davor als Unternehmensberaterin und Projektleiterin von arbeitsmarktorientierten EU-Projekten in Österreich tätig.



Foto: WIT-FHS, Roger Oberholzer

Claudia Brönimann, MSc

claudia.broenimann@fhsg.ch
<https://www.fhsg.ch/praxisprojekte>
+41 (0)71226 1735

Claudia Brönimann studierte Betriebswirtschaft mit Vertiefung Strategisches Management. Sie ist seit 2012 als Dozentin und stellvertretende Leiterin der Wissenstransferstelle an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften St.Gallen tätig. Ihr Schwerpunkt liegt in der Umsetzung des optimalen Wissenstransfers zwischen den Anspruchsgruppen Hochschule, Studierende und Unternehmen. Im Weiteren lehrt und coacht sie mit den Schwerpunkten strategische Unternehmensanalyse, empirische Marktforschung sowie zum Fachkräftemangel aus Sicht von Unternehmen.



Foto: WIT-FHS, Roger Oberholzer

Dr. Ronald Ivancic, Mag. mult.

ronald.ivancic@fhsg.ch
<https://www.fhsg.ch/praxisprojekte>
+41 (0)71226 1739

Ronald Ivancic ist Medien- und Kommunikationswissenschaftler, Kulturwissenschaftler, Wirtschaftsrechtler sowie Betriebswirtschafter und promovierte in systemischem Markenmanagement. Er ist als Dozent und Projektleiter an der Wissenstransferstelle der Hochschule für Angewandte Wissenschaften St.Gallen tätig. Bis 2016 war er als Direktor der Internationalen Programme der St.Galler Business School und der Management Academy St.Gallen sowie als Dozent, Autor, Herausgeber, Berater, Coach und Interimsmanager sowie in verschiedenen Fachverbänden, Interessensgemeinschaften und Beiräten aktiv.



Foto: WTT-FHS, Daniel M. Frei

Prof. Peter Müller, lic. rer. publ. HSG

peter.mueller@fhsg.ch
<https://www.fhsg.ch/praxisprojekte>
+41 (0)71226 1732

Peter Müller studierte Staatswissenschaft mit Vertiefung Internationale Beziehungen an der Universität St.Gallen. Seine beruflichen Stationen: Wirtschaftsförderer des Kantons St.Gallen, Gründer von zwei Internet-Unternehmen und Verkaufsleiter eines schweizweit führenden Software-Unternehmens. Seit 2005 leitet er die Wissenstransferstelle der FHS St.Gallen und verantwortet damit das praxisbasierte Betriebswirtschaftsstudium in enger Zusammenarbeit mit der Wirtschaft.

Applied Sciences at FHS St. Gallen University of Applied Sciences

Real-life student consulting projects as the link between academic,
practice-oriented education and economic value

Abstract

The Department of Business Administration at FHS St. Gallen follows a labour market-oriented approach to university education and executive education in so-called „real-life student consulting projects“: Full-time and extra occupational students spend 20% of their studies working on paid consulting projects for companies and organisations in the areas company analysis, market research and management design. They are coached by their lecturers and, if necessary, by professional experts; after projects are completed, customers are asked to assess their value according to criteria such as target achievement and applicability. This article describes this labour market-oriented interlinking of knowledge acquisition and company value, its potential as well as the challenges that come along with it for all those involved. (Ed.)

Gender – Diversity – Intersectionality. (New) Perspectives in Adult Education

Martina Endepohls-Ulpe und
Joanna Ostrouch-Kamińska (Hrsg.)

Stefan Vater

Vater, Stefan [Rez.] (2019): Endepohls-Ulpe, Martina/Ostrouch-Kamińska, Joanna (Hrsg.) (2019): Gender – Diversity – Intersectionality. (New) Perspectives in Adult Education. Münster/ New York: Waxmann.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 38, 2019. Wien.

Online im Internet: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/19-38/meb19-38.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0

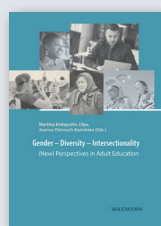
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Schlagworte: Erwachsenenbildung, Intersektionalität, Geschlechterforschung, Erwachsenenbildungsforschung



Kurzzusammenfassung

„Gender is a category with far-reaching consequences on educational processes which have been extensively investigated in the last decades. However, current political situations and societal developments such as globalization or movement of refugees require new approaches and views in gender theory and research as well as in methodology and practical work. Concepts such as diversity and intersectionality are useful to broaden the perspectives and come to adequate solutions for new problems. The volume aims at giving an insight in attempts to cope with these new challenges particularly in adult education. Thus, it addresses researchers as well as practitioners in the field of adult education who are interested in ongoing changes in perception and handling of gender related issues.“ (Verlagsinformation)



Martina Endepohls-Ulpe,
Joanna Ostrouch-Kamińska (Hrsg.)
Gender – Diversity – Intersectionality.
(New) Perspectives in Adult Education
Münster/New York: Waxmann 2019
214 Seiten

14
Rezension

Gender – Diversity – Intersectionality. (New) Perspectives in Adult Education

Martina Endepohls-Ulpe und
Joanna Ostouch-Kamińska (Hrsg.)

Stefan Vater

Der von Martina Endepohls-Ulpe (Universität Koblenz-Landau) und Joanna Ostouch-Kamińska (Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie) herausgegebene Band versammelt interessante und wichtige Beiträge aus den verschiedensten Feldern einer gendersensiblen (Erwachsenen-)Bildungsforschung bzw. aus einer Geschlechterforschung, die sich auch mit für die Erwachsenenbildung relevanten Themen auseinandersetzt. Was daran allerdings neu sein soll, wie der Titel (new) perspectives suggeriert, erschließt sich mir nicht ganz, ebenso die Forderung des Klappentextes nach einer Erweiterung der Perspektive der Geschlechterforschung.

Der Sammelband entstand im Rahmen der Konferenz „European Society for Research on the Education of Adults (ESREA). Network on Gender and Adult Learning“ mit dem Tagungstitel „Gender – Diversity – Intersectionality. (New) Theories and Policies in Adult Education“, die an der Universität Koblenz-Landau, Deutschland vom 12. bis 14. Oktober 2017 stattfand. Die Herausgeberinnen erwähnen dies allerdings mit keinem Wort.

Breiter Bogen an behandelten Themen und Fragestellungen

Cristina C. Vieira, Lina Coelho und Sílvia Portugal präsentieren in ihrem Beitrag „The ‚learned disadvantage‘: Unraveling women’s explanations

about their greater responsibilities in doing household chores in Portuguese heterosexual couples with children“ Ergebnisse aus mit vierzig heterosexuellen Paaren geführten direkten und halbstrukturierten Interviews. Ziel war es, die genderspezifischen Folgen der Wirtschaftskrise (2011-2014) in Portugal für Familien mit Minderjährigen zu untersuchen; diese hatte das Szenario der Vereinbarkeit von Familie und Beruf insbesondere für Frauen verschärft. Gefragt wurden die Frauen nach den Gründen, wie sie sich ihren vergleichbar größeren Einsatz bei der Erbringung von Hausarbeiten und der Betreuung ihrer Kinder in Krisenzeiten erklären. Gespart wurde besonders in Bereichen, die traditionell – und unerwarteter Weise bei fast allen Befragten – mit weiblicher Verantwortung assoziiert werden, wie auswärtig essen oder den Haushalt putzen; Aufgaben,

Intersektionalität

Historisch wurzelt die Intersektionalitätsdebatte, wie Gabriele Winker und Nina Degele (2009) in ihrem Grundlagenwerk ausführen, in den Erfahrungen Schwarzer Frauen, die sich im Feminismus der Weißen Mittelschichtfrauen westlicher Demokratien nicht fanden. „Grundlegend war dabei die Einsicht, dass Frauen nicht nur qua Geschlecht unterdrückt werden, sondern auch als rassistisch markierte Andere sowie aufgrund ihrer Klassenzugehörigkeit“ (Winker/Degele 2009, S. 12). In den 1990er Jahren wurde als Resultat dieser Debatte in der englischsprachigen Diskussion der Begriff „intersectionality“ ausgeprägt, um die „Schnittpunkte“, die „Schnittmenge“, sprich die Überschneidung und Verwobenheit verschiedener Diskriminierungsformen zu fassen. Um die gegenseitige Verstärkung und additive Aufschichtung der verschiedenen Ungleichheitsdimensionen auszudrücken, wird heute oft auch der Begriff „Interdependenzen“ verwendet. Winker und Degele (2009) sprechen sich dafür aus, „Intersektionalität als kontextspezifische, gegenstandsbezogene und an sozialen Praxen ansetzende Wechselwirkungen ungleichheitsgenerierender sozialer Strukturen (d.h. von Herrschaftsverhältnissen), symbolischer Repräsentationen und Identitätskonstruktionen“ (ebd., S. 15) zu begreifen. (Red.)

die vor allem die Frauen übernahmen, um das Haushaltsbudget zu entlasten.

Melanie Pohl illustriert in ihrem Beitrag „The impact of emotionalization in different text types on women and men in German (young) adults“, dass die befragten Männer und Frauen unterschiedlich emotional auf Texte reagierten und auch lasen. Das Textmaterial bestand dabei aus vier verschiedenen Textarten und verschiedenen Strategien der Emotionalisierung rund um das Thema Krieg und Terroranschläge.

Monika Grochalska legt in „Social representations of intimate relationships in female narratives as the effect of social learning“ eine Analyse der sozialen Repräsentationen von (intimen) Beziehungen in weiblichen Erzählungen vor. Ziel war es, die Erfahrungen von Frauen durch das Prisma ihrer alltäglichen Diskurse und der Diskurse im öffentlichen Raum zu rekonstruieren.

Den Ansatz des „doing gender“ (siehe West/Zimmerman 1987), d.h. die Idee einer Verwirklichung von Geschlecht im wiederholten Tun, um besser zu verstehen, wie erwachsene Frauen und Männer ihre Biographien in einer zeitgenössischen Welt entwickeln, verfolgt **Joanna Ostrouch-Kamińska** in ihrem Beitrag „Male project of self-destruction and adult learning of authenticity“. Hierin diskutiert sie, welche Bildungsherausforderungen Männer bewältigen müssen, um ein „authentisches männliches Subjekt“ zu werden. Allen voran stellt Ostrouch-Kamińska ein Zitat von Goldberg aus dem Jahr 2001: „*Women bend and men break. The blueprint for masculinity is a blueprint for*

self-destruction. [...] The masculine imperative, the pressure and compulsion to perform, to prove himself, to dominate, to live up to the ‚masculine ideal‘ – in short, to ‚be a man‘ – supersedes the instinct to survive“ (Goldberg 2001, S. 17 zit.n. Ostrouch-Kamińska 2019, S. 61).

Marialisa Rizzo beobachtet in „Feminine educational paths in three generations with Apulian origin in Milan“ die unterschiedlichen Bildungswege dreier Generationen von Frauen apulischer Herkunft (Süditalien), die in Mailand oder im Hinterland leben. Es sind Großmütter – die in der Zeit der großen italienischen Binnenmigrationen, zwischen den 1950er und 1960er Jahren, ausgewandert sind – Mütter und Töchter. Dabei zeigen sich die Dauerhaftigkeit weiblicher Bildungsbenachteiligung im Wandel der Zeit und die Ähnlichkeit der Erfahrungen.

Rita Bencivenga versucht in „The gender dimension in assessing migrant women’s nonformal and informal learning and skills“ ein besseres Verständnis des Ausbildungshintergrundes und der persönlichen Überzeugungen zu gewinnen, die Freiwillige bei der Bewertung der nicht-formalen und informellen Lernfähigkeiten und Kompetenzen von Migrantinnen beeinflussen. Die Ergebnisse dieses qualitativen Ansatzes zeigen, dass die erste Bewertung nicht frei von geschlechtsspezifischen Vorurteilen und Stereotypen ist.

Claudia M. Quaiser-Pohl, Mirko Saunders, Josephine N. Arasa, Priscilla W. Kariuki und **Michaela Heinecke-Mueller** berichten in „The role of gender and culture for the

development of human resources in Kenya“ über Ergebnisse eines Forschungsprojekts, das sie mit Universitätsstudenten mit Schwerpunkt Psychologie in Nairobi, Kenia und Koblenz durchführten. Ziel war es, Persönlichkeit, Geschlecht und Kultur in Kenia und Deutschland zu vergleichen. Die AutorInnen verwendeten in ihrem empirischen Zugang Indikatoren für kulturelle Äquivalenz, Geschlechterrollen, geschlechtsspezifische Identität und die wahrgenommene Work-Life-Balance.

Martina Endepohls-Ulpe und **Victor Garnier** untersuchen in „Gender-related occupational stereotypes, job-related goals, interests and educational and family preconditions of young women and men in apprenticeships in a technological field“ die Motivation junger Frauen, sich für eine Ausbildung in einem traditionellen männlichen Stereotypberuf zu entscheiden, und gehen der Frage nach, in welchen Merkmalen sie ihren männlichen Kollegen gleichen bzw. sich von diesen unterscheiden. Die Stichprobe der vorgestellten Untersuchung bestand aus 191 Auszubildenden aus verschiedenen technischen Berufsgruppen, die nach dem deutschen dualen Ausbildungssystem für diese Berufe gleichzeitig Berufsschulen an zwei Tagen pro Woche besucht haben. Die Ergebnisse zeigen, dass weibliche Auszubildende in technischen Berufen in mehreren Aspekten ihrer Interessen und Einstellungen mit den traditionellen Geschlechterstereotypen nicht konform sind. Bereits im Vor- und Grundschulalter waren für sie männliche Verwandte wie Väter oder Großväter und deren technische Interessen von großem Einfluss. In Anbetracht ihrer exponierten Position als kleine Minderheit, die zudem die stereotypen Einstellungen ihres beruflichen sozialen Umfelds (männliche Kollegen, Lehrer, Ausbilder) nicht teilt, scheinen unterstützende Maßnahmen zur Förderung dieser jungen Frauen von großer Bedeutung zu sein.

Cindy Hanson betitelt ihren Beitrag mit „Canada’s Indian Residential Schools, intersectionality and decolonizing adult education“. Ihre kritische Perspektive auf die Ansiedlungspolitik der Indian Residential School in Kanada liefert Anhaltspunkte, wie die kanadische Kolonialgeschichte mit Hilfe eines intersektionellen Systems analysiert werden kann.

Informationen über den Bildungsstatus und den Zugang von Roma-Frauen in Bulgarien zu Bildungsformen für Erwachsene zu sammeln und auszuwerten, war Ziel von **Mariya Ivanova** und **Aneta Dimitrova** in „Improving the socio-economic integration of Roma women through adult education“. Hierfür verglichen sie die gesammelten Daten zum Status und zu den Lernmöglichkeiten während des gesamten Lebens mit jenen der allgemeinen Bevölkerung in Bulgarien. Auch verglichen sie die Situation von Roma-Frauen mit jener von Roma-Männern. Sie vermochten so die Einschränkungen aufzuzeigen, denen Roma-Frauen bei der Suche nach Bildungsdienstleistungen ausgesetzt sind.

Elisabeth Hofmann und **Rachel Besson** präsentieren in „Complexing gender in a context of multiple layer hierarchies“ eine Fallstudie aus der Ausbildung französischer Kindergartenfachkräfte zum Thema Geschlecht. Die Teilnehmenden in diesem transformativen Aktionsforschungsprozess erlebten sich überschneidende diskriminierende Faktoren wie Berufsstand, Diplom, Rasse, Alter etc. Der Beitrag thematisiert das Gefühl der Unterordnung und die Komplexität und Heterogenität von Geschlecht.

Susanne Kreitz-Sandberg diskutiert in „Gender inclusion 2.0: Working with norm-critical perspectives for adult educators“ Möglichkeiten für ein systematisches Arbeiten mit Geschlechtereinbeziehung in der Erwachsenenbildung. Beschrieben wird die Programmentwicklung in einem schwedischen LehrerInnenbildungsprogramm für Volkshochschulen, das zeigt, wie Gender-Inklusion Teil der Erwachsenenbildung und insbesondere der LehrerInnenausbildung für PädagogInnen in diesem Bereich sein kann.

Alexis K. Johnson untersucht in „Co-curation, re-framing cultural spaces from an outsider lens“ die Rolle, die der „Outsider“ bei der Reimagination, Sichtbarmachung und Erweiterung kuratierter Narrative innerhalb des Museumsszenarios spielen kann – insbesondere bei der Neugestaltung der Repräsentation der Geschlechterdiversität durch die Erforschung von Methoden der Ko-Kuration und Ko-Kreation aus kunstpädagogischen Projekten im öffentlichen Raum. Eingeladen, soziale Narrative neu zu gestalten, wurden TeilnehmerInnen, die traditionell ein geringes Engagement für Museumsräume zeigen.

Darlene E. Clover und **Kathy Sanford** beschäftigen sich in ihrem Beitrag „The feminist museum hack: A cultural pedagogy of seeing the unseen“ mit feministischen Kulturtheoretikerinnen. Museale Repräsentationspraktiken (Dioramen, Kunstwerke, Bilder, Objekte, Ausstellungen, kuratorische Aussagen und Labels) sind nie neutral, sondern immer auch von patriarchaler Ideologie geprägt. Dieser „männliche Blick“ – auf die Welt, die durch und für die Augen der Männer geschaffen wurde – negiert Frauen und andere, die nicht zu ihren „sauberen Binärformen“ von Männlichkeit und Weiblichkeit passen. Die patriarchale Ideologie verbirgt sich geschickt und vermischt sich laufend mit Formen von Rassismus, Kolonialismus und Klassizismus. Die Autorinnen stellen den „Feministischen Museumsschnitt“ vor, eine phantasievolle, flexible

methodische, analytische und pädagogische Praxis, die sie entwickelt haben, um das Unsichtbare zu sehen.

Abschluss

Die Herausgeberinnen legen in diesem Band eine lesenswerte Aufsatzsammlung mit einer immensen Themenspannbreite vor, das macht das Interessante aus und – um meiner einleitenden Einschätzung der Neuigkeit ein wenig zu widersprechen – auch das Neue. Angemerkt werden kann allerdings noch, dass Intersektionalität einen kritischen und auch vorsichtig vergleichenden und messenden Wissenschaftszugang markiert, der mir bei so manchem Beitrag dann doch etwas fehlte.

Literatur

West, Candace/Zimmerman, Don H. (1987): Doing Gender. In: Gender & Society, 1987/1, S. 125-151.

Winker, Gabriele/Degele, Nina (2009): Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheit. Bielefeld: transcript.

Weiterführende Links

Intersektionalität: <https://www.uni-bielefeld.de/gendertexte/intersektionalitaet.html>



Foto: Karo Rumpfhuber

MMag. Dr. Stefan Vater

stefan.vater@vhs.or.at
<https://www.vhs.or.at>
+43 (0)1 216422-619

Stefan Vater studierte Soziologie in Linz und Berlin und Philosophie in Salzburg und Wien. Er ist wissenschaftlicher Mitarbeiter der Pädagogischen Arbeits- und Forschungsstelle des Verbands Österreichischer Volkshochschulen, Projektleiter der Knowledgebase Erwachsenenbildung sowie Lehrbeauftragter für Bildungssoziologie und Genderstudies an verschiedenen Universitäten.

Impressum/Offenlegung



Magazin erwachsenenbildung.at

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

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

ISSN: 1993-6818 (Online) | ISSN: 2076-2879 (Druck)
ISSN-L: 1993-6818
ISBN: 9783750401341

Projektträger



CONEDU – Verein für Bildungsforschung und -medien
Marienplatz 1/2/L
A-8020 Graz
ZVR-Zahl: 167333476

Medieninhaber



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



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

Herausgeber der Ausgabe 38, 2019

Mag.^a Julia Schindler (Freiberuflerin)
Mag. Kurt Schmid (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft)
MMag. Dr. Stefan Vater (Verband Österreichischer Volkshochschule)

HerausgeberInnen des Magazin erwachsenenbildung.at

Mag.^a Regina Rosc (Bundesministerium für Bildung)
Dr. Christian Kloyber (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung)

Fachbeirat

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

Online-Redaktion

Mag.^a Bianca Friesenbichler (Verein CONEDU)
Mag. Wilfried Frei (Verein CONEDU)

Fachlektorat

Mag.^a Laura R. Rosinger (Textconsult)

Übersetzung

Übersetzungsbüro Mag.^a Andrea Kraus

Satz

Mag.^a Sabine Schnepfleitner (Verein CONEDU)

Design

Karin Klier (tür 3))) DESIGN)

Website

wukonig.com | Wukonig & Partner OEG

Medienlinie

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

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

Urheberrecht und Lizenzierung

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



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

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

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

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

Kontakt und Hersteller

Magazin erwachsenenbildung.at
Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs
p. A. CONEDU – Verein für Bildungsforschung und -medien
Marienplatz 1/2/L, A-8020 Graz
magazin@erwachsenenbildung.at