

Magazin

erwachsenenbildung.at



Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

www.erwachsenenbildung.at/magazin

Ausgabe 26, 2015

Die blinden Flecken im Professionalisierungsdiskurs

Arbeitsrealität in der Erwachsenenbildung



Magazin

erwachsenenbildung.at



Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

www.erwachsenenbildung.at/magazin

Ausgabe 26, 2015

Die blinden Flecken im Professionalisierungsdiskurs

Arbeitsrealität in der
Erwachsenenbildung

HerausgeberInnen der Ausgabe:
Birgit Aschemann und Kurt Schmid

Wien

Online verfügbar unter:
www.erwachsenenbildung.at/magazin

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

Inhaltsverzeichnis

Aus der Redaktion

01 Editorial
Birgit Aschemann und Kurt Schmid

02 „Empowern sollen wir nur die anderen“:
ein Kaffeehausgespräch mit drei Erwachsenenbildnerinnen
Birgit Aschemann

Thema

03 Entscheidende Parameter kollektiver Professionalisierung der
Erwachsenenbildung/Weiterbildung.
Rahmenbedingungen am „Arbeitsplatz Weiterbildung“ in Österreich und Deutschland
Peter Schlögl und Arnfried Gläser

04 Zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung in Deutschland.
Von der Notwendigkeit, Berufsentwicklungsprozesse an der Beschäftigungsrealität zu messen
Arne Elias, Rolf Dobischat, Robert Cywinski und Julia Alfänger

05 Möglichkeitsräume der kooperativen Professionalitätsentwicklung.
SprachkursleiterInnen in der Erwachsenenbildung zwischen Prekariat und Profilierung
Elisabeth Feigl

Praxis

06 TrainerInnen im AMS-Kontext
Helfried Faschingbauer

07 Beratungsspezifische Professionalitätsentwicklung.
Aktuelle empirische Ergebnisse zu ProfilPASS-BeraterInnen in Deutschland und Österreich
Brigitte Bosche, Annika Goeze und Katrin Hülsmann

08 Einblicke in Rollen und Standpunkte von Basisbildner_innen.
Ein reflexives Auseinandersetzen mit den „Prinzipien und Richtlinien
für Basisbildungsangebote“ aus der Praxis
Hamzalina Ahmetovic, Orlinda Gonzalez de Pilz und Julia Stranner

09 Für faire und wertschätzende Lehr- und Lernbedingungen!
Zwei Stimmen aus der Interessensgemeinschaft Arbeitsbedingungen [d_a_]/Basisbildung
Sabine Schröder und Julia Stranner

Kurz vorgestellt

- 10** **Kollektiv Offene Deutschkurse: Lernende und Lehrende in selbstorganisierten Räumen**
Kollektiv Offene Deutschkurse

Rezension

- 11** **Wandel der Governance der Erwerbsarbeit.**
Irene Dingeldey, André Holtrup und Günter Warsewa (Hrsg.)
Georg Ondrak
- 12** **Arbeits- und Beschäftigungsformen im Wandel.**
Stephan Kaiser, Eva Bamberg, Rüdiger Klatt und Sonja Schmicker (Hrsg.)
Ulrike Leger-Pölzl

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 Abstracts finden sich im Anschluss an die Artikel (ausgenommen Rezensionen).

Editorial

Birgit Aschemann und Kurt Schmid

Aschemann, Birgit/Schmid, Kurt (2015): Editorial.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 26, 2015. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/15-26/meb15-26.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Erwachsenenbildung, Professionalisierung, Professionalitätsentwicklung, Berufsgruppe

Kurzzusammenfassung

Um professionell handeln zu können, wird den AkteurInnen der Erwachsenenbildung heute abverlangt, sich zu qualifizieren und sich permanent weiterzubilden. Ist eine individuelle Professionalitätsentwicklung aber ohne das Drehen an den Stellschrauben kollektiver Professionalisierung überhaupt machbar und sinnvoll? Ist es nicht vielmehr so, dass prekäre Arbeitsverhältnisse jedes Qualitätsbemühen radikal begrenzen? Die vorliegende Ausgabe des Magazin erwachsenenbildung.at (Meb) versucht diesen blinden Fleck im Professionalisierungsdiskurs zu schließen und fragt nach den Arbeits- und Lebensrealitäten von ErwachsenenbildnerInnen, nach strukturellen Defiziten und danach, wo sich ErwachsenenbildnerInnen selbst im Professionalisierungsdiskurs wiederfinden. Die einzelnen Beiträge geben einen Einblick in die Arbeitssituation von BasisbildnerInnen, AMS-TrainerInnen, SprachkursleiterInnen und ProfilPass-BeraterInnen, denken über selbstorganisierte Lernräume, die Vorteile einer kooperativen Professionalitätsentwicklung und ein gänzlich alternatives Professionsverständnis nach und lassen dabei Personen und Gruppen politisch aktiver ErwachsenenbildnerInnen selbst zu Wort kommen. Daneben werden verfügbare empirische Daten zum „Arbeitsplatz Weiterbildung“ gesammelt und interpretiert und Berufsentwicklungsprozesse an der Beschäftigungsrealität gemessen. Eines ist allen Beiträgen gemeinsam: Sie möchten etwas bewegen, etwas verbessern. (Red.)

01

Aus der Redaktion

Editorial

Birgit Aschemann und Kurt Schmid

Geht es um die Professionalisierung der Erwachsenenbildung, so führen den Diskurs seit Jahren Überlegungen zur individuellen Professionalität-entwicklung an. Damit ist es aber nicht getan. Eine umfassendere Sicht der Professionalisierung müsste auch die Ebenen der Institutionen, der Verrechtlichung, der Verberuflichung sowie Verwissenschaftlichung miteinschließen. Professioneller werden müssen nicht so sehr – oder nicht allein – die einzelnen AkteurInnen der Erwachsenenbildung, sondern vor allem auch die Strukturen.

Die HoffnungsträgerInnen der Erwachsenenbildung: beschworen, aufgerufen, allein gelassen?

Anbiitereinrichtungen sind für die Einlösung ihrer Qualitätsversprechen auf qualifizierte Kursleitende angewiesen. Die Unterrichtenden und deren Professionalität oder auch deren Qualifikation gelten als Erfolgsfaktor für die Erwachsenenbildung. Das betonen sowohl Planungsdokumente im Bereich der Erwachsenenbildung (vgl. Steuerungsgruppe der Initiative Erwachsenenbildung 2015, S. 22) als auch internationale Reviews der jüngsten Vergangenheit (siehe z.B. Vorhaus et al. 2011).

ErwachsenenbildnerInnen werden solcherart zu HoffnungsträgerInnen erklärt. Über den Weiterbildungs- und Reflexionsbedarf der Kursleitenden – vornehmlich hinsichtlich ihres mikrodidaktischen Handelns und ihrer (Mit-)Gestaltung der Lehr-Lern-Beziehungen – wird vergleichsweise denn auch intensiv diskutiert und publiziert. Über die Lebens- und Arbeitsrealität der ErwachsenenbildnerInnen selbst wissen wir allerdings relativ wenig. Eine Forschungslücke deutet sich hier an, die einem blinden Fleck im gesamten Professionalisierungsdiskurs entspricht.

Das Forschungsdesiderat gilt besonders für ein Land wie Österreich, wo die Situation des Weiterbildungspersonals auf Basis der bestehenden Datenquellen nur rudimentär erfasst ist (siehe Gutknecht-Gmeiner 2008). Eine traditionell hohe Nebenberuflichkeit oder Teilzeitbeschäftigung von ErwachsenenbildnerInnen verstärkt die „Unsichtbarkeit“ der AkteurInnen als Berufsgruppe noch weiter. Das Wenige, das wir wissen, ist kein Anlass zur Freude. Für Deutschland belegen die Mikrozensusdaten, dass der Sektor Erwachsenenbildung einen überproportionalen AkademikerInnenanteil bei unterdurchschnittlichem Gehalt aufweist (siehe Martin/Langemeyer 2014), was an sich schon bedenklich ist. Ein Trend der „Prekarisierung anstelle Professionalisierung“ (vgl. Dobischat/Fischell/Rosendahl 2010, S. 177) scheint die Entwicklung in beiden Ländern zu charakterisieren.

Werde professioneller! Wem gilt der Appell?

Dazu ist zu sagen, dass unter „Professionalisierung der Erwachsenenbildung“ in den letzten Jahrzehnten Unterschiedliches verstanden wurde. Die frühen Hoffnungen aus berufssoziologischer Perspektive

der 1960/70er-Jahre auf eine „Profession Erwachsenenbildung“ vergleichbar dem ÄrztInnen- oder JuristInnenstand oder auch (nur) der LehrerInnen-schaft haben sich als unerfüllbar erwiesen; mit dieser Erkenntnis wurde auch der Professionalisierungsbegriff bescheidener oder zumindest neu gewendet. Dabei bedeutet ein „Ende der Profession“ (siehe Helsper/Tippelt 2011) keinesfalls ein Ende der Professionalisierung – oder zumindest kein Ende der geforderten Professionalitätsentwicklung. Die individuelle Professionalitätsentwicklung ist es nämlich, die seit Jahren den Professionalisierungsdiskurs prägt und anführt: Weiterbildung fungiert demnach als das probate Mittel, um „gekonnte Beruflichkeit“ individuell zu entwickeln. Diese Argumentationslinie entspricht den weit verbreiteten Vorstellungen zu individualisierter (Allein-)Verantwortlichkeit für ökonomischen Erfolg: Gekonntes Handeln ist die geforderte Leitgröße; Wirkung und Qualität sind nachzuweisen und Kompetenzen werden verlangt.

In den letzten Jahren wird mit dem Begriff der Professionalisierung oft nur noch die (individuelle oder kollektive) Weiterbildung (oder Weiterbildungsverpflichtung) verbunden – wo ehrlicherweise von Professionalitätsentwicklung die Rede sein sollte. Sofern Professionalitätsentwicklung für sich steht und nicht Teil einer kollektiven Strategie auf mehreren Ebenen ist, zielt sie auf die individuelle Optimierung der Arbeitskraft und wird von Dieter Nittel (2014) treffend als „politisch unreflektierter Reflex auf die Individualisierungstendenzen“ (Nittel 2014, S. 2) bezeichnet. Aus- und Weiterbildungsauf-rufe stoßen auch auf vergleichsweise wenig Kritik, entsprechen sie doch der dominanten Marktlogik und damit gängigen Vorstellungen zur Selbstregulierungsfunktion des Marktes.

Eine umfassendere Sicht der kollektiven Professionalisierung müsste jedoch auch heute noch die Ebenen der Institutionalisierung (mit Organisations- und Qualitätsentwicklung), der Verrechtlichung, der Verberuflichung (einschließlich eines Berufsverbandes) und der Akademisierung sowie Verwissenschaftlichung mit einschließen (vgl. ebd., S. 8). Professioneller werden müssen nicht so sehr – oder nicht allein – die einzelnen AkteurInnen der

Erwachsenenbildung, sondern vor allem auch die Strukturen. Professionelle, förderliche Strukturen sind durch das Bemühen der Einzelnen nicht zu ersetzen – schon gar nicht, wenn dieses Bemühen aufgrund der Arbeitsbedingungen immer weniger erwartet werden kann.

Wenn sich also der Professionalisierungsbegriff ins Individuelle gewendet hat¹, so ist diese Gewichtsverlagerung innerhalb der Professionalisierungsdimensionen dennoch nicht unbegrenzt aufrechtzuerhalten. Alles Bemühen in der und für die Erwachsenenbildung gerät aus dem Gleichgewicht und ist zum Scheitern verurteilt, werden die AkteurInnen der Erwachsenenbildung – als Berufsgruppe mit strukturellen Voraussetzungen und Erfordernissen – vergessen.

Wann kippt das System? Zur Notwendigkeit, ein neues Gleichgewicht zu finden

Vieles wurde erreicht. Kompetenz- und Qualitätsdiskurse haben ihren Ausdruck in Formalisierungs- und Regulierungsprozessen gefunden und einen Professionalisierungsschub in der österreichischen Erwachsenenbildung bewirkt (siehe z.B. das Anerkennungssystem der Weiterbildungsakademie (wba), der Qualitätsrahmen Ö-Cert oder die Standards der Initiative Erwachsenenbildung). Über eine Klärung von Kernkompetenzen und Zugangsvoraussetzungen findet auch eine Selbstvergewisserung der Disziplin statt, auch konnte ein Stück Definitionsmacht innerhalb des eigenen Feldes erwirkt werden; damit wurden einzelne Bedingungen für eine „Profession Erwachsenenbildung“ (nämlich Zugangsvoraussetzungen, Lizenz und Weiterbildung) zunehmend erfüllt. Dieser Prozess – mitunter auch als „Schließung des Feldes“ kritisiert, u.E. aber als Meilenstein auf dem Weg zu einer Profession zu werten – wurde jedoch bislang kaum von Policies begleitet, welche die AkteurInnen spürbar stärken.

Andere Professionalisierungsaspekte (Beschäftigungsverhältnisse, ein nötiger Berufsverband) blieben zu wenig beachtet oder wenig erfolgreich.

¹ Wir versuchen daher in der vorliegenden Magazinausgabe begrifflich konsequent zwischen individueller „Professionalitätsentwicklung“ und kollektiver „Professionalisierung“ zu unterscheiden.

Der begrenzte Erfolg reiner Ausbildungsinitiativen ist damit vorprogrammiert: Prekäre Verhältnisse begrenzen jedes Qualitätsbemühen radikal. Auch paradoxe Effekte der einseitigen Professionalisierung sind bereits sichtbar: Errungenschaften wie Kollektivverträge (mit ihren Spielräumen) werden von KursleiterInnen teilweise ablehnend quittiert. Ähnliches gilt für eingeführte Verpflichtungen zu spezifischen Aus-/Weiterbildungen, die in ihrer individuellen Wirkung oft nur die Verbleibschancen beim jeweiligen Arbeitgeber erhöhen. Unter den Bedingungen unterentwickelter Professionsstrukturen bewirken solche Verpflichtungen oft eher einen Motivationsverlust in Bezug auf berufliches Weiterlernen. Abwanderungen sind häufig, aufgebautes Know-how geht regelmäßig wieder verloren. Die unausgewogene Professionalisierung gefährdet letztlich den ganzen Sektor in seiner Funktionsfähigkeit.

Mehr als Stolpersteine: Was blockiert die Entwicklung?

Das Entstehen neuer Berufsvereinigungen in der Erwachsenenbildung wird für ganz Europa seit längerem gefordert (vgl. Research voor Beleid 2008, S. 32). In Gruppendiskussionen äußern ErwachsenenbildnerInnen jedoch häufig, sich keiner Interessensvertretung bewusst zu sein bzw. keine zu kennen.

Die bestehenden Interessensvertretungen im Sektor sind ähnlich zersplittert wie der Sektor selbst; in beiden Fällen behindert die Segmentierung die Entwicklung einer gemeinsamen Stimme. Auch dass der berufliche Weiterbildungsbereich besser dotiert und abgesichert ist als die insgesamt überwiegend prekäre freie Erwachsenenbildung befördert das gemeinsame Engagement der KursleiterInnen eher nicht (siehe Lassnigg 2011).

Das Herausbilden einer starken Berufsvertretung scheitert bisher zum Teil an den heterogenen Interessen und Identitäten innerhalb der Erwachsenenbildung selbst, ihrem gemeinsamen Nenner, der noch immer nicht in ausreichender Breite etabliert ist. Dazu kommen als wichtiger Faktor die schwierigen (prekären) Arbeitsverhältnisse selbst, die Grenzen

für ein persönliches Engagement der betroffenen AkteurInnen setzen.

Den Rahmen und Hintergrund bildet ein zunehmend auf betriebswirtschaftliche Rationalität reduziertes Handeln, wie es auf allen Ebenen des Bildungssektors beobachtbar ist. Arbeit findet unter hohem Konkurrenzdruck und mit geringer Entlohnung statt; kurze Beschäftigungsepisoden, befristete Arbeitsverhältnisse, Teilzeitarbeit und Selbstständigkeit als Einzelperson sind die Indikatoren für eine solche Situation (vgl. Martin/Langemeyer 2014, S. 57)². Unter reinen Marktmechanismen werden sich die Anbieter die nötigen besseren Arbeitsbedingungen der ErwachsenenbildnerInnen nicht leisten (können). Dies begründet an sich Interventionen der öffentlichen Hand; die Ministerien erleben sich jedoch in einer Situation eingeschränkter (finanzieller) Möglichkeiten. In Summe bedeutet das eine für Veränderungen ungünstige Konstellation.

In dieser Situation wenden wir uns mit der vorliegenden Ausgabe des Magazin erwachsenenbildung.at (Meb) den blinden Flecken im Professionalisierungsdiskurs zu und fragen nach Arbeits- und Lebensrealitäten von ErwachsenenbildnerInnen, nach strukturellen Defiziten und danach, wo sich ErwachsenenbildnerInnen selbst im Professionalisierungsdiskurs wiederfinden.

Über die Beiträge

Mehrere Beiträge liefern gute Einblicke in die Situation und die Möglichkeiten einzelner Subgruppen:

Elisabeth Feigl beschäftigt sich mit den Möglichkeitsräumen der kooperativen Professionalitätswicklung am Beispiel von SprachkursleiterInnen und zeigt anhand konkreter Projektbeispiele Ansätze und Wege der kollektiven Weiterentwicklung auch unter der Bedingung von Strukturdefiziten.

Brigitte Bosche, Annika Goetze und Katrin Hülsmann geben anhand einer länderübergreifenden Erhebung Einblicke in ein bestimmtes Berufssegment innerhalb der Bildungs- und Berufsberatung. Über Prozesse der Schließung eines Berufssegments (hier über den

2 Auch die wenigen für Österreich vorliegenden empirischen Befunde kommen zu einer analogen Situationsbeschreibung.

geschlossenen Zugang zu einem Instrument und seiner Anwendung) kommt für die betreffenden BeraterInnen offenbar eine berufliche Situation zustande, die im Vergleich zu Kursleitenden relativ privilegiert erscheint.

Helfried Faschingbauer zeigt in seinem Beitrag über TrainerInnen im AMS-Kontext anhand aktueller Veränderungen den Zusammenhang zwischen Management- und Steuerungsstrategien des Arbeitsmarktservice Österreich und deren Konsequenzen für die beschäftigten TrainerInnen auf.

Zwei Beiträge bieten empirisch basierte Übersichten und Analysen über das gesamte Feld der Erwachsenenbildung:

Arne Elias, Rolf Dobischat, Robert Cywinski und Julia Alfänger diskutieren die Notwendigkeit, Berufsentwicklungsprozesse an der Beschäftigungsrealität zu messen. Ihre differenzierte Analyse zu Teilarbeitsmärkten, Professionalisierungsaspekten und Prekariatsdimensionen in der Erwachsenenbildung beschränkt sich zwar auf deutsche Daten, lässt aber Analogieschlüsse für Österreich zu, wo eine entsprechende Datenlage und Aufarbeitungsform fehlen.

Der Beitrag von **Peter Schlögl** und **Arnfried Gläser** zur kollektiven Professionalisierung der Erwachsenenbildung in Österreich und Deutschland leistet eine detailreiche Gegenüberstellung zum „Arbeitsplatz Weiterbildung“, seinen Bedingungen und Strukturen in den beiden Ländern unter Einbeziehung der verfügbaren österreichischen Daten.

Mehrere „Innensichten“ oder „Stimmen aus dem Feld“ kommen von Personen oder Gruppen aktiver ErwachsenenbildnerInnen selbst und bereichern damit die Ausgabe im Sinne des Calls:

Sabine Schröder und **Julia Stranner** berichten von einer Interessensgemeinschaft für faire Arbeitsbedingungen in einem spezifischen Segment der Erwachsenenbildung – diese versucht praktisch umzusetzen, was in anderen Beiträgen

und von ProfessionalisierungstheoretikerInnen empfohlen wird.

Hamzalina Ahmetovic, Orlinda Gonzalez de Pilz und **Julia Stranner** deuten ein alternatives Professionalitätsverständnis an, das auf die pädagogischen Verhältnisse fokussiert und deren Möglichkeiten und Ausformungen im Rahmen der gegebenen Bedingungen reflektiert.

In der Rubrik „Kurz vorgestellt“ macht schließlich das **Kollektiv Offene Deutschkurse** auf AkteurInnen in einem selbstorganisierten Raum aufmerksam, die (aufgrund ihrer unbezahlten und damit auch von Regulierung entbundenen Arbeit) möglicherweise doppelt Gefahr laufen, übersehen zu werden.

Ein Bericht über ein Gespräch, das **Birgit Aschemann** mit drei ErwachsenenbildnerInnen aus dem Feld der Basisbildung anlässlich dieser Magazinausgabe geführt hat, will anschaulich machen, was die beschriebenen Professionalisierungsverhältnisse ganz praktisch bedeuten.

Zwei Rezensionen über „Arbeits- und Beschäftigungsformen im Wandel“, erschienen 2013, (**Ulrike Leger-Pölzl**) und „Wandel der Governance der Erwerbsarbeit“, herausgegeben von Irene Dingeldey, André Holtrup und Günter Warsewa, (**Georg Ondrak**) runden die Ausgabe ab.

Dass besonders viele Beiträge aus dem Feld Deutsch als Zweitsprache – DaZ/Basisbildung eingereicht wurden, lässt sich unterschiedlich interpretieren. Denkbar ist eine integrative Wirkung der Initiative Erwachsenenbildung, die als umfassendes Großprogramm für zahlreiche Basisbildungsangebote gemeinsame Vorgaben für Aus- und Weiterbildungen sowie diverse Angebotscharakteristika enthält. Genauso denkbar ist, dass es sich aufgrund der Ausrichtung der österreichischen Basisbildung dabei um ein politisch stark sensibilisiertes Segment von ErwachsenenbildnerInnen handelt. Möglicherweise handelt es sich auch in Österreich um eine besonders prekär arbeitende Gruppe³, die in der Folge besonders zum Zusammenschluss tendiert – und so auch die Professionalisierung vorantreibt. Dabei

³ Siehe dazu den Beitrag von Arne Elias, Rolf Dobischat, Robert Cywinski und Julia Alfänger in der vorliegenden Magazinausgabe unter: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/15-26/04_elias_dobischat_cywinski_alfaenger.pdf.

ist sehr zu hoffen, dass die Erwachsenenbildung zu einem größeren, umfassenderen Zusammenhalt und Einsatz für die eigenen AkteurInnen findet, wie ja auch ihre Kooperation über Segmente hinweg hoch notwendig erscheint.

In Zeiten begrenzter öffentlicher Mittel für die Erwachsenenbildung ist diese mehr denn je auf Kohärenz angewiesen – also auf koordiniertes, schlüssiges Handeln und auf Zusammenhalt zwischen AkteurInnengruppen und Segmenten. Kohärenz im genannten Sinn wird umso wichtiger, je eher ErwachsenenbildnerInnen unter der Bedingung von Knappheit (ver-)handeln müssen. Eine koordinierte Zusammenarbeit aller AkteurInnengruppen bildet die Basis einer umfassenden Professionalisierung und damit eine Voraussetzung, um den gegenwärtigen Aufgaben der Erwachsenenbildung gerecht zu werden.

Aus der Redaktion: Ausblick

Ausgabe 27 erscheint im Februar 2016 und setzt ihren Fokus auf das vielfältige und über die Geschichte hinweg nicht spannungsfreie Verhältnis zwischen Erwachsenenbildung und Universität.

„Demokratie Lernen“ ist das Thema der Ausgabe 28, die im Juni 2016 erscheinen wird. Sie fragt, wie viel Demokratie die Gesellschaft in Zeiten der Entdemokratisierung braucht und was die Erwachsenenbildung dazu beitragen kann. Beiträge können bis 2. Februar 2016 eingereicht werden.

Ausgabe 29, die im Oktober 2016 erscheint, thematisiert Bildungs- und Berufsberatung als Profession. Sie will den weitgehend fehlenden (normativen) Diskurs über Bildungs- und Berufsberatung in Österreich anstoßen. Redaktionsschluss ist am 1. Juni 2016.

Literatur

Aschemann, Birgit (2014): KursleiterInnen-Monitoring 2011-2013. Abschlussbericht zur Situation von ErwachsenenbildnerInnen in der Basisbildungsarbeit mit MigrantInnen. Graz/Wien: Frauenservice/Netzwerk MIKA. Online im Internet: http://www.netzwerkmika.at/site/images/Bericht%20TRmonitoring_FINAL.pdf [Stand: 2014-11-11].

Alfänger, Julia/Cywinski, Robert/Elias, Arne (2014): Einkommensverhältnisse, Tätigkeiten und Selbstwahrnehmungen des Weiterbildungspersonals im Wandel – Ergebnisse einer Online-Befragung. In: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.): Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2014. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 69-79.

Dobischat, Rolf/Fischell, Marcel/Rosendahl, Anna (2010): Professionalität bei prekärer Beschäftigung? Weiterbildung als Beruf im Spannungsfeld von professionellem Anspruch und Destabilisierungen im Erwerbsverlauf. In: Bolder, Axel/Epping, Rudolf/Klein, Rosemarie/Reutter, Gerhard/Seiverth, Andreas: Neue Lebenslaufregimes – neue Konzepte der Bildung Erwachsener? Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 163-182.

Gutknecht-Gmeiner, Maria (2008): Die statistische Erfassung des Erwachsenenbildungs- und Weiterbildungspersonals in Österreich. In: Magazin erwachsenenbildung.at Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, Ausgabe 4. Wien. Online im Internet: http://erwachsenenbildung.at/magazin/08-4/meb08-4_06_gutknecht_gmeiner.pdf [Stand: 2014-12-07].

Hartig, Christine (2008): Berufskulturelle Selbstreflexion. Selbstbeschreibungslogiken von ErwachsenenbildnerInnen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Helsper, Werner/Tippelt, Rudolf (2011): Ende der Profession und Professionalisierung ohne Ende? Zwischenbilanz einer un abgeschlossenen Diskussion. In: Dies. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. 57. Beiheft. Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz, S. 268-288.

Kraus, Katrin (2012): Professionalisierung und Beschäftigung in der Weiterbildung. Ein Beitrag unter besonderer Berücksichtigung Deutschlands und der Schweiz. In: Sgier, Irena/Lattke, Susanne (Hrsg.): Professionalisierungsstrategien der Erwachsenenbildung in Europa. Entwicklungen und Ergebnisse aus Forschungsprojekten. Bielefeld: Bertelsmann, S. 35-46.

Lassnigg, Lorenz (2011): Contradictions in adult education structures and policies in Austria: their interrelation with the professional development of educators. In: European Journal for Research on the Education and Learning of Adults, Vol. 2, No. 1, S. 37-55.

Martin, Andreas/Langemeyer, Ines (2014): Demografie, sozioökonomischer Status und Stand der Professionalisierung – das Personal in der Weiterbildung im Vergleich. In: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.): Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2014. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 43-67.

Nittel, Dieter (2014): Professionalitätentwicklung als Element der (kollektiven) Professionalisierung! – Anforderungen und Ausblick. Vortrag am GEW-Kongress vom 25.10.2014. Online im Internet: [http://www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=24042&token=e08df1a6bfec66852afa1db3ff0d77944faafd4&sdownload=\[Stand: 2015-06-24\].](http://www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=24042&token=e08df1a6bfec66852afa1db3ff0d77944faafd4&sdownload=[Stand: 2015-06-24].)

Research voor Beleid (2008): ALPINE – Adult Learning Professions in Europe. A study of the current situation, trends and issues. Final report. Online im Internet: <http://www.ginconet.eu/sites/default/files/library/ALPINE.pdf> [Stand: 2015-07-13].

Schepers, Claudia (2014): Wenn Kursleitende lernen. Orientierungssuche im Rahmen einer individuellen Professionalitätentwicklung. Münster: Waxmann.

Steuerungsgruppe der Initiative Erwachsenenbildung (2015): Programmplanungsdokument Initiative Erwachsenenbildung. Online im Internet: https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/PPD_2015-2017.pdf [Stand: 2015-08-24].

Stoppacher, Peter (2010): Im Blickpunkt: Lernmotive, Erwartungen und Erfolge von Teilnehmerinnen und Teilnehmern von Basis-Bildungsangeboten. Eine qualitative Studie im Rahmen von In.Bewegung II. Graz: Institut für Arbeitsmarktbetreuung und -forschung Steiermark.

Strauch, Anne/Pätzold, Henning (2012): Professionalisierung mit Profil? Theoretische und empirische Entwicklungen von Kompetenzrahmen und -profilen in der Weiterbildungsprofessionalisierung im Kontext der Europäischen Union. In: Sgier, Irena/Lattke, Susanne (Hrsg.): Professionalisierungsstrategien der Erwachsenenbildung in Europa. Entwicklungen und Ergebnisse aus Forschungsprojekten. Bielefeld: Bertelsmann, S. 67-86.

Vorhaus, John/Litster, Jennifer/Frearson, Michael/Johnston, Stuart (2011): Review of research and evaluation on Improving Adults Literacy and Numeracy Skills. BIS research paper number 61. London: Department for Business, Innovation & Skills.

WSF – Wirtschafts- und Sozialforschung (2005): Erhebung zur beruflichen und sozialen Lage von Lehrenden in Weiterbildungseinrichtungen. Schlussbericht. Online im Internet: <http://www.bildungsserver.de/Berufliche-und-Soziale-Lage-von-Lehrenden-in-der-Erwassenenbildung-5310.html> [Stand: 2014-12-06].



Foto: Egon Lauppert

Mag.ª Dr.ª Birgit Aschemann

office@aschemann.at
<http://www.aschemann.at>
+43 (0)664 73132620

Birgit Aschemann ist Bildungswissenschaftlerin und Erwachsenenbildnerin. Sie arbeitet laufend im Auftrag des BMBF, des Frauenservice Graz, der Universität Graz, der Initiative Erwachsenenbildung und der Weiterbildungsakademie. Ihre aktuellen Schwerpunkte liegen in den Bereichen Basisbildung, Bildungsplanung, Kompetenzerkennung, Professionalisierung.



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 SchülerInnenleistungen, Schulgovernance und Schulfinanzierung.

Editorial

Abstract

Today's adult educators are expected to obtain appropriate qualifications and permanently continue their education so they are able to act in a professional manner. Is individual professional development at all possible and meaningful without turning the screws of collective, structural professionalization? Isn't it rather that precarious working conditions radically limit any effort to ensure quality? This edition of The Austrian Open Access Journal on Adult Education (MeA) attempts to address this blind spot in the professionalization discourse and investigates the realities of the work and life of adult educators, structural deficits and the place where adult educators rediscover themselves in the professionalization discourse. The individual articles provide a glimpse into the work of educators who teach basic skills to adults, AMS trainers, language instructors and ProfilPass counsellors, reflecting on self-organized learning spaces, the advantages of cooperative professional development and a completely alternative understanding of their profession, thereby allowing people and groups of politically active adult educators to speak. In addition, empirical data on the "continuing education workplace" is collected and interpreted and job development processes are measured against the reality of employment. One thing is common to all the contributions: they want to encourage people to do something, to improve something. (Ed.)

„Empowern sollen wir nur die anderen“: ein Kaffeehausgespräch mit drei Erwachsenenbildnerinnen

Birgit Aschemann

Aschemann, Birgit (2015): „Empowern sollen wir nur die anderen“: ein Kaffeehausgespräch mit drei Erwachsenenbildnerinnen.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 26, 2015. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/15-26/meb15-26.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Erwachsenenbildner, Erwachsenenbildnerin, Arbeitsalltag, Zusatzleistungen, Bildungsarbeit, Entlohnung, Arbeitsbedingungen

Kurzzusammenfassung

Dieser Beitrag erzählt vom Arbeitsalltag dreier Erwachsenenbildnerinnen, der von unbezahlten Zusatzleistungen geprägt ist, Kranksein schwer zulässt und einen hohen Grad an Flexibilität abverlangt. Die Haltung der Vorgesetzten, deren Wertschätzung, Verständnis und Anerkennung machen unter diesen untragbaren Rahmenbedingungen oft emotional einen großen Unterschied, auch wenn sie am Finanziellen nichts ändern. Aber gibt es nicht auch einen tiefer liegenden Konnex zwischen der Feminisierung der Erwachsenenbildung und den prekären Arbeitsbedingungen? Wie und wann kann man/frau unter diesen Bedingungen auch politisch tätig sein und sich z.B. einer Interessensvertretung anschließen? Und wie werden Aus- und Weiterbildungsverpflichtungen unter diesen Bedingungen erlebt? (Red.)

„Empowern sollen wir nur die anderen“: ein Kaffeehausgespräch mit drei Erwachsenenbildnerinnen

Birgit Aschemann

Ich sitze im Zug und lasse den Tag an mir vorbeiziehen. Es ist Hochsommer, freundliche Abendsonne, rund um mich andere Reisende, vornehmlich junge Menschen, vornehmlich wie ich hinter ihren Geräten versunken. Drei Erwachsenenbildnerinnen – wir haben uns auf die Namen „Lila“, „Rosa“ und „Violetta“ geeinigt – haben mich zu einem Treffen in einem Kaffeehaus eingeladen. Sie sind an einer Reflexion ihres Berufs interessiert. Sie möchten etwas bewegen, verbessern.

Zahlen bekommen die Gesichter von Menschen

Zuvor hatten die drei überlegt, einen Text für diese Magazinausgabe zu schreiben, dann aber wieder davon Abstand genommen. Zu sehr sind sie in ihren Alltagsjobs engagiert, um dafür noch Zeit und Kraft aufzubringen, und zu unsicher erschienen ihnen auch die beruflichen Konsequenzen, sollten sie sich allzu kritisch äußern. So kommt ein Kaffeehausgespräch mit mir als Herausgeberin zustande. Es ist kein eigentliches Interview, wir lassen uns von den auftauchenden Themen im losen Gespräch leiten – und stellen Gemeinsamkeiten fest. Zugleich wird vieles, was ich schon aus Literatur und Forschung weiß, im Gespräch mit ihnen greifbar, gewinnt Farbe und Leben und ein konkretes Gesicht.

Begleitet vom Zischen der Espressomaschine beginnen sie mit kurzen Schilderungen aus ihrem Arbeitsalltag – der durchaus unterschiedlich ist. Sie sind bei verschiedenen Kursanbietern tätig,

haben teilweise auch mehrere ArbeitgeberInnen. Sie alle sind hoch qualifiziert, sind Akademikerinnen mit fachspezifischen Ausbildungen und mehreren Zusatzausbildungen. Was sie außerdem verbindet, ist, dass sie mehr arbeiten, als sie bezahlt bekommen: Ihre Tätigkeit umfasst Aufgaben, die in der Arbeitszeit nicht zu erledigen sind. So steht es auch im Dienstvertrag. Die Vorbereitung des täglichen Unterrichts – in ihrem Arbeitsbereich: hoch individualisiert, teilnehmerInnenorientiert, mit jeweils neu anzufertigenden Materialien – gehört dazu. Lila berichtet: *„Wenn ich mit 18 Stunden angestellt bin und etwas über 900 netto bekomme, muss ich mir einen zusätzlichen Kurs oder etwas anderes suchen. Wahrscheinlich ist das dann wieder mit viel weniger Stunden bezahlt, als ich tatsächlich brauche. In den letzten drei Monaten hatte ich auf diese Weise Arbeitswochen zwischen 50 und 55 Stunden.“* Teilzeitverträge laufen also de facto auf Vollzeitarbeit oder mehr hinaus; parallele Teilzeitbeschäftigungen haben nicht nur bezüglich Arbeitszeiten, sondern auch hinsichtlich Steuer und Versicherung Nachteile.

Unbezahlte Zusatzleistungen bestimmen den Arbeitsalltag

Violetta ergänzt: „Als aus meinem Dienstverhältnis eine Anstellung wurde, fand ich es ganz besonders irritierend, dass da so viel aufgelistet war, das nicht bezahlt wird, in so einem All-inclusive-Vertrag. Alle Berichte und Teamsitzungen und ein großer Teil der Vorbereitungszeit.“ Kollegiale Reflexionsgespräche müssten ebenfalls in der Freizeit stattfinden. „Das haben wir im Lauf der Jahre verinnerlicht, aber unter den Bedingungen einer Anstellung ist das noch befremdlicher als im freien Dienstverhältnis. Wenn irgendwo Extra-Arbeit anfällt, muss sie einzeln – pro Stunde – mit Vorgesetzten nachträglich ausverhandelt werden.“

Auch darüber hinaus würden sie regelmäßig Zusätzliches leisten, wie z.B. Hospitationen oder Praktikumsbetreuungen, erzählt Rosa: „Das ist auch Arbeit und wird bisher nicht honoriert. Es soll ja auch sein, es ist wichtig und spannend, Hospitationen und Praktika zu begleiten, Erfahrungen zu teilen, auch für mich haben sich KollegInnen dafür Zeit genommen, aber keine Ahnung, wo da meine Stunden dafür herkommen. Und du kannst es auch nicht ablehnen, weil es Reputation und Öffentlichkeitsarbeit für den eigenen Arbeitgeber ist.“

Anerkennung bestenfalls ideell: Was ist Bildungs-/Frauen-Arbeit wert?

Werden Vorgesetzte auf diese Verhältnisse angesprochen, folgen teils zynische Reaktionen. „Sie hat gesagt: Wenn ihr mehr Geld verdienen wollt, müsst ihr halt mehr arbeiten. Da gibt es nur Hilflosigkeit, da fehlt die Empathie, und ein Mitvertreten unserer Interessen gibt es nicht.“ Aber auch andere Erfahrungen mit Vorgesetzten werden mir berichtet: „Ich fühle mich nicht so geknebelt, weil meine Leiterin uns versteht und versucht, mehr [bei den Auftraggebern; B.A.] herauszuholen.“ Die Haltung der Vorgesetzten – Wertschätzung, Verständnis und Anerkennung – macht emotional einen großen Unterschied, auch wenn sie am Finanziellen

nichts ändert. Überhaupt sei Anerkennung zentral. Allgemeine Zustimmung ist spürbar – dann macht sich Nachdenklichkeit breit.

Schließlich wird von meinen Gesprächspartnerinnen der Konnex zwischen der Feminisierung der Erwachsenenbildung und den Arbeitsbedingungen angesprochen¹. Frau leiste enorm wichtige Arbeit, „und ich frage mich, was das der Gesellschaft bedeutet, was es in unserer Gesellschaft wert ist? Wie viel ist die Arbeit mit Migrantinnen wert, wie viel ist die Basisbildung wert und wie viel ist die Arbeit von Frauen wert? Da fehlen Wertschätzung und Anerkennung, und es fehlt auch Schutz.“ Es fragt sich, ob die Erwachsenenbildung so schlecht bezahlt ist, weil sie „weiblich“ ist, oder ob sie angesichts der schlechten Bedingungen fast nur von Frauen angestrebt wird – oder ob einfach beide Faktoren einander fixieren bzw. verstärken. Lila zitiert einen Leiter aus ihrer Einrichtung, der auf einer Diskussionsveranstaltung meinte: Wenn dann mehr Männer in diesem Bereich arbeiten, dann wird auch das Gehalt steigen. Kurz bleibt uns die Luft weg, dann sammeln wir uns wieder. Der Kollege ist wohl kaum ein Einzelfall. Fest steht, dass in der Erwachsenenbildung mit benachteiligten Gruppen nicht nur die Lernenden, sondern auch die Unterrichtenden strukturell benachteiligt sind – und dass kaum jemand darüber nachdenkt, was dieses Aufeinandertreffen bedeutet.

Solidarität „light“ unter hohem Ökonomisierungsdruck

Die drei Kolleginnen haben gehört, dass es einen Brief ans Bildungsministerium gegeben hat, den etwa fünfzehn Frauen aus unterschiedlichen Einrichtungen gemeinsam formuliert haben. Es sei darin um die Arbeitsbedingungen von KursleiterInnen in der Basisbildung gegangen, einige Kolleginnen sollen deshalb im Ministerium vorgespochen haben. Violetta weiß mehr: Sehr freundlich sei dort die Reaktion gewesen, aber auch wenig konkret. Es wurde positives Marketing empfohlen und auch gewerkschaftliche Arbeit. Der Brief wurde zwar nicht

¹ Vgl. dazu auch Birgit Aschemann (2014): KursleiterInnen-Monitoring 2011-2013. Abschlussbericht zur Situation von ErwachsenenbildnerInnen in der Basisbildungsarbeit mit MigrantInnen, S. 22-23. Online im Internet: http://www.netzwerk-mika.at/site/images/Bericht%20TRmonitoring_FINAL.pdf [Stand: 2015-08-18].

veröffentlicht, kursiert aber noch immer, wurde auch in einigen Einrichtungen besprochen und hat dort für Aufregung gesorgt.

Man wolle so ein Papier nicht unterzeichnen aus Sorge um Nachteile, und auch manche Institutionen distanzieren sich, wenn sie selber bessere Bedingungen etablieren konnten und ein gutes Verhältnis mit den Fördergebern haben – so kommentieren die drei. Der Druck sei hoch – nicht nur bei den ErwachsenenbildnerInnen selbst, sondern auch in den Einrichtungen, wo Konkurrenz untereinander herrscht: um die Anzahl geförderter Kurse und um die Kursgesamtkosten, da der beste Anbieter für Fördergeber meistens der billigste sei. Das Primat der Ökonomisierung hat demnach alle fest im Griff.

Die Ausbeutung der KursleiterInnen ist mit kalkuliert

Violetta meint: *„Als ich den Titel vom Call [zur vorliegenden Ausgabe des MeB; B.A.] ‚Vergisst die Erwachsenenbildung ihre Akteure?’ gelesen habe, habe ich gedacht: Nein, das ist für mich nicht die Frage, denn die Erwachsenenbildung kalkuliert damit. Sie kalkuliert damit, wie viel darf eine Kursleiterin überhaupt kosten, aber sobald das angesprochen wird, dass die Relation nicht zur geforderten Leistung passt, wird das immer wieder wie ein Tabu vom Tisch gewischt.“*

Eine Weile kreist unser Gespräch um das Thema der Zuständigkeiten für die schwierigen Arbeitsbedingungen der KursleiterInnen. Das Ministerium fühlt sich also nicht zuständig, und auch die Gewerkschaften nicht so im Speziellen. Andererseits, so Rosa: *„Wer die Inhalte gestaltet, muss auch für die Arbeitsbedingungen zuständig sein – sonst darf man auf die Inhalte nicht stolz sein und sich nicht für die Inhalte zuständig erklären. Wenn das BMBF für die Inhalte zuständig ist, muss es auch die Inhalte in ihrer Umsetzbarkeit verteidigen und gegen ruinöse Bedingungen schützen. Die Einrichtungen können das alles in dem gegebenen Rahmen gar nicht mehr umsetzen.“*

Doppelmoral sorgt für Empörung

Die Widersprüche zwischen Schein und Wirklichkeit sind es, in denen sich meine Gesprächspartnerinnen immer wieder schmerzhaft verheddern – der Außenauftritt der Einrichtungen sei so anders als die gelebte Praxis. Dazu Lila, jetzt hörbar wütend: *„In den tollen Papieren steht so viel von Empowerment, und selber ist man nicht dazu imstande. Du brauchst schon so viel Energie, um einen bestimmten Stand zu halten, dass du keine Ressourcen mehr hast. Und das alles mit dem gleichzeitigen Anspruch, dass man Leute empowern soll. So ein Widerspruch. Und wenn es wenigstens Institutionen wären, die offen neoliberal sind. Aber viele unserer Institutionen haben sich ja ganz andere Dinge auf die Fahnen geschrieben und sprechen sie ja auch aus. Das finde ich wirklich deprimierend und empörend, diese Verlogenheit, die man da überall merkt.“* Rosa ergänzt: *„Die Vorstellungen und der zeitliche Aufwand werden immer weiter nach oben geschraubt, die Papiere und die Wirklichkeit gehen immer weiter auseinander. Wenn man nur denkt, wie die Prinzipien und Richtlinien [für Basisbildungsangebote; B.A.] formuliert sind, wirklich toll. Aber es ist dafür kein Raum gegeben. Wir machen das, aber wir machen es in unserer Privatzeit. Den Raum dafür nehme ich mir selber und meiner Familie weg.“*

Ein Gespräch mit einem Betriebsrat hat es schon bei Violetta gegeben. Dabei hat sich gezeigt: *„Der denkt ganz anders, von der Seite der Verträge, der Vernetzung mit anderen. Er hat gesagt, auch er braucht engagierte KursleiterInnen, damit er Veränderungen durchsetzen kann. Ein Berufsverband sei wichtig, eine eigene Gruppe... wir konnten uns wenig vorstellen.“* Rosa: *„Diese Berufsgruppe ist schwer greifbar, was sollte die tun?“*

Dass es bereits eine Interessensgruppe gibt, haben alle gehört². Aber: *„Für mich war es zeitlich unmöglich, das auch noch wahrzunehmen. Aber wir wissen davon.“* Man müsse sich einfach auch manchmal ausklinken, weil zu wenige Ressourcen da sind. Dennoch sind sich alle einig: Handeln ist besser als Jammern. *„Das Jammern halte ich langfristig nicht*

2 Siehe dazu den Beitrag von Sabine Schröder und Julia Stranner in der vorliegenden Ausgabe des „Magazin erwachsenenbildung.at“ unter: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/15-26/09_schroeder_stranner.pdf; Kontakt: <http://igdazdafbasisbildung.noblogs.org>

gut aus, das ist zwar manchmal Ventil für die Last, die man trägt – aber es stabilisiert auch den Status quo“, sagt Violetta. Trotzdem bleibt eine gewisse Ratlosigkeit im Raum, was das konkrete Handeln betrifft.

Krankheit ist etwas für das Wochenende

Sehen also die drei ihre Beschäftigungs- und Arbeitssituation als prekär? Würden Sie den Begriff dafür wählen wollen?

Dazu Lila: „Das würde ich schon. Ich habe jetzt wieder die Einkommensgrenzen für ‚starke Armutsgefährdung einer alleinstehenden Person‘ gelesen. Wenn ich jetzt darunter liege und keinen zweiten Verdiener habe, ist das sehr prekär. Ich erinnere mich an meine Kollegin von früher, die war Alleinerzieherin und deren Waschmaschine ist kaputt gegangen, und sie musste in einen Secondhandladen gehen und dort um 300 eine kaufen. Und dafür hat sie studiert und 25 Stunden pro Woche Unterricht gehalten. Da hatte sie noch einen freien Dienstvertrag und ein unbezahltes Sommerloch. Das passt nicht zusammen. Also wenn ich dann zum Beispiel den Zahnarzt brauche und das nicht bewältigen kann.“ Nicken und Zustimmung: Auch Violettas Arbeit ist nur möglich, weil sie auf private Ressourcen zurückgreifen kann. Rosa arbeitet schon immer freiberuflich, auch bei mehreren Einrichtungen, sie kennt das Leben ohne Rücklagen und Absicherung gut. Prekär ist für sie die Bezahlung – weil sie so viel unbezahlte Vorbereitungsarbeit hat, die auch wirklich von ihr verlangt wird, um die Qualität zu liefern.

Erst nebenbei taucht das Thema Krankheit auf, mit Regelungen, die in der Praxis für Außenstehende ganz unglaublich wirken: „Wenn ich krank bin, dann zahle ich meine Kollegin, ich drücke ihr das Geld in die Hand, das ich sonst für diese Stunden bekommen würde. Ich glaube, das ist so eigentlich auch nicht gedacht. Wenn ich aber wirklich länger krank werden würde, dann weiß kein Mensch, wie das wirklich geht. Ich arbeite jetzt seit Jahren in diesem Bereich und war kein einziges Mal so krank,

das ich nicht irgendwie noch hätte in den Kurs gehen können.“ Teils unter Lachen, teilweise betreten werden Erzählungen ergänzt. Einen geplanten Ersatz für den Krankheitsfall gibt es nirgends. Es entsteht ein kurzes Rätseln über die Frage, wo das Versäumnis liegt: bei Fördergebern? bei den Einrichtungen? „Krankenstand ist nie mitgedacht und nicht mitgeplant, und alle anderen KollegInnen sind so in ihre eigenen Kurse eingebunden, dass mich niemand vertreten könnte.“ Meine Gesprächspartnerinnen werden „höchstens am Wochenende krank“. Lila berichtet von ihrem einzigen Krankenstand in Verbindung mit einer Operation, und davon, wie sie nach Kräften versucht hat, die OP in die Ferien zu verlegen. Auch das gehört zu einer prekären Situation – dass ein Fernbleiben von der Arbeit wegen Krankheit fast nicht möglich ist.

Professionalisierung: Was sollen wir noch alles machen?

Wie können unter solchen Bedingungen Aus- und Weiterbildungsverpflichtungen erlebt werden oder auch Anerkennungsverfahren – die im Sinne der Qualitätsentwicklung oft nahegelegt oder sogar vorgeschrieben werden? „Bei uns lautet die Reaktion oft: Was soll ich denn noch alles machen?“, sagt Violetta. Und Lila erzählt: „Ich habe die wba³ nicht unterstützend empfunden, ich habe schon so viel abgeschlossen, und noch immer ist es nicht gut genug – noch immer sitze ich mit dem bisschen Geld da. Obwohl in meiner Gruppe alle sehr in Ordnung waren.“ Violetta ergänzt: „Es gibt schon ziemlich viele Aggressionen gegen diese vielen Forderungen nach Weiterbildung. Trotzdem gibt es viel Wunsch nach Austausch. Am besten funktioniert es, wenn wir selber Inhalte einbringen können und dann für uns eine passende Weiterbildung organisiert wird. Ungut ist diese Tendenz, dass alles immer von oben kommt und sich wer anderer für mich ausdenkt, was ich brauche.“

Die aktuellen Aussagen zur „Professionalisierung bei gleichzeitiger Prekarisierung“ fallen mir ein. Ich lese aus dem Beitrag von Arne Elias, Rolf Dobischat, Julia Alfänger und Robert Cywinski

³ Die Weiterbildungsakademie (wba) ist eine Zertifizierungs- und Kompetenzerkennungsstelle für ErwachsenenbildnerInnen. Teil der Zertifizierung ist ein dreitägiges verpflichtendes Assessment in Kleingruppen, die sog. Zertifizierungswerkstatt; Anm.d.Red.

vor⁴: „Die aktuellen Daten lassen vermuten, dass die Lehrkräfte im Fach Deutsch als Zweitsprache bzw. in Integrationskursen am ehesten diesen Weg [der Professionalisierung i.S. einer Verberuflichung; B.A.] beschreiten können, da ihre Tätigkeiten im Zuge zunehmender Migration auf Dauer von der Gesellschaft nachgefragt und als notwendig erachtet werden. Dass sich gerade bei dieser Gruppe die prekärsten Arbeitsfelder diagnostizieren lassen, zeigt, dass die Verberuflichung auch mit unsicheren Beschäftigungsperspektiven einhergehen kann. Wenn es dieser Gruppe gelingt, die Nachfrage nach ihrer Expertise dauerhaft zu sichern und zugleich den Zugang zu ihrem Berufsfeld zu regulieren, ist es denkbar, dass trotz der Verabschiedung des Professionalismus und der Abkehr von der Kategorie Profession in den Erziehungswissenschaften

(siehe Helsper/Tippelt 2011) ein erneuter Professionalisierungsschub in der Weiterbildung zu beobachten sein könnte, dies könnte jedoch nicht losgelöst vom Prekaritätsdiskurs diskutierbar sein.“

Kann das denn sein, ist Professionalisierung trotz Prekarisierung möglich? Meine drei Gesprächspartnerinnen meinen: Die vorgelesene Passage beschreibt die Realität. Nicht dass es so ginge oder akzeptiert werden sollte, nicht dass der Weg hier zu Ende sein könne. Aber der Text beschreibt, was ist. Dann doch noch ein Zögern, und schließlich eine Rückfrage: „Obwohl, wer sagt denn, dass es mit der Profession vorbei ist, vorbei mit einem Beruf?“

Ich danke „Lila“, „Rosa“ und „Violetta“ für unser Gespräch!

4 Nachzulesen in der vorliegenden Ausgabe des „Magazin erwachsenenbildung.at“ unter:
http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/15-26/04_elias_dobischat_cywinski_alfaenger.pdf



Foto: Egon Lauppert

Mag.ª Dr.ª Birgit Aschemann

office@aschemann.at
<http://www.aschemann.at>
+43 (0)664 73132620

Birgit Aschemann ist Bildungswissenschaftlerin und Erwachsenenbildnerin. Sie arbeitet laufend im Auftrag des BMBF, des Frauenservice Graz, der Universität Graz, der Initiative Erwachsenenbildung und der Weiterbildungsakademie. Ihre aktuellen Schwerpunkte liegen in den Bereichen Basisbildung, Bildungsplanung, Kompetenzerkennung, Professionalisierung.

“We should only empower the others”: A Café Conversation with Three Female Adult Educators

Abstract

This article tells the story of a day in the life of three female adult educators, one that is marked by extra unpaid services, hardly allows for illness and demands a great degree of flexibility. Under these intolerable circumstances, the behaviour of their superiors, their esteem, understanding and recognition often make a great difference emotionally, even if nothing changes in their financial situation. Yet isn't there also a deeper connection between the feminization of adult education and precarious working conditions? How and when can one be politically active and join an interest group under these circumstances? And how is the obligation to receive an education and continue one's professional development experienced under these circumstances? (Ed.)

Entscheidende Parameter kollektiver Professionalisierung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung

Rahmenbedingungen am „Arbeitsplatz Weiterbildung“
in Österreich und Deutschland

Peter Schlögl und Arnfried Gläser

Schlögl, Peter/Gläser, Arnfried (2015): Entscheidende Parameter kollektiver Professionalisierung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Rahmenbedingungen am „Arbeitsplatz Weiterbildung“ in Österreich und Deutschland.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 26, 2015. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/15-26/meb15-26.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: professionelle Handlungskompetenz, Professionalitätsentwicklung, Professionalisierung, Verberuflichung, Verwissenschaftlichung

Kurzzusammenfassung

ErwachsenenbildnerInnen arbeiten heute vielfach entlang vorgegebener Anforderungen, erfüllen Kennzahlen oder Vermittlungsquoten, akquirieren und verwalten Projektmittel, während der Kern pädagogischer Arbeit – Planen, Lehren, Beraten, Evaluieren – zurückgedrängt wird. Kippt im Feld der Erwachsenenbildung, provokativ formuliert, das Bild der DienstleisterInnen in jenes von DienstbotInnen? Wie lassen sich die prekären Bedingungen am „Arbeitsplatz Weiterbildung“, die im eklatanten Widerspruch zur gesellschaftspolitischen und wirtschaftlichen Bedeutungszuweisung des lebenslangen Lernens stehen, erklären? Der vorliegende Beitrag beleuchtet die entscheidenden Parameter kollektiver Professionalisierung, die sowohl in Deutschland als auch in Österreich wieder verstärkt diskutiert werden sollten. Es sind das konkret die Institutionalisierung, die Verrechtlichung, die Verberuflichung, die Akademisierung und die Verwissenschaftlichung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Fazit der Autoren: In Zukunft ist sowohl in Deutschland als auch in Österreich wieder eine verstärkte Professionalisierungsdiskussion nötig. (Red.)

Entscheidende Parameter kollektiver Professionalisierung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung

Rahmenbedingungen am „Arbeitsplatz Weiterbildung“

Peter Schlögl und Arnfried Gläser

AkteurInnen der Erwachsenenbildung finden sich heute in einem schwierigen Handlungsfeld wieder. Einerseits zielt ein breit etabliertes Verständnis von professioneller Handlungskompetenz auf situationsadäquates, teilnehmerInnenorientiertes Handeln des Weiterbildungspersonals ab (im Unterschied zu professionellen Standards) und neigt dazu, die Bedingungen, unter denen gearbeitet wird, auszublenden oder sie zumindest dem pädagogischen Gestaltungsbereich zu entziehen. Andererseits reduziert auch die förder- oder auftragsmäßige Orientierung an allein aufgabenspezifischen Anforderungen im Zusammenhang mit Weiterbildungsangeboten oder -anbietern den Spielraum, da bestimmte Tätigkeiten (Vor- und Nachbereitung, Weiterbildung der WeiterbildnerInnen) vielfach nicht abrechenbar sind oder gar als Bedingungen für Beschäftigung oder Beauftragung vorausgesetzt werden.

In der deutschsprachigen Erwachsenenbildung/Weiterbildung (zur Begrifflichkeit siehe Box auf S. 03-3) wird seit den 1970er-Jahren mit theoretischen Fundamenten daran gearbeitet, eine gemeinsame Basis von Angeboten und Anbietern zu gewinnen, Selbstständigkeit gegenüber staatlichen Instanzen zu erhalten und auch Einfluss auf die Ausbildung des eigenen Nachwuchses zu bekommen (vgl. Schulenberg 1972, S. 18), allesamt Merkmale von Professionalisierung, um die Deutungshoheit über das eigene Handeln und die zugrunde liegenden Prinzipien zu erlangen, zu wahren oder auszubauen. Für Pierre Bourdieu ist dies ein entsprechender Hinweis für den „*Grad der Autonomie eines Feldes [...] seine Brechungsstärke, seine Übersetzungsmacht.*“

Umgekehrt zeigt sich die Heteronomie eines Feldes wesentlich durch die Tatsache, dass dort äußere Fragestellungen, namentlich politische, halbwegs ungebrochen zum Ausdruck kommen“ (Bourdieu 1998, S. 19). Aber kann die Erwachsenenbildung/Weiterbildung als ausreichend selbstbestimmt angesehen werden? Kann sie gemäß ihrer sachlich-fachlichen Wissensbestände aktiv werden oder liegt ein hohes Maß an Fremdsteuerung vor?

Im bedeutenden Bereich der arbeitsmarktpolitischen Schulungsmaßnahmen herrscht eine weitgehend durch Vergabelogiken und Vermittlungsindikatoren gelenkte Praxis vor (siehe Schlögl 2008). Wiltrud Gieseke beschreibt die vorerst letzte Episode der

Zur Begrifflichkeit Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Deutschland

In Deutschland wird im Allgemeinen für Weiterbildung oftmals das Synonym Erwachsenenbildung verwendet, womit eine institutionalisierte Form hilfreicher Kommunikation beschrieben ist, in der Erwachsene im Rahmen fremd-, zunehmend aber auch selbstorganisierter Lernprozesse intentional lernen (vgl. Dewe 2004, S. 122). Der Bereich der Weiterbildung umfasst demnach mehr als nur die Lernmöglichkeit in Bildungseinrichtungen. Im Strukturplan für das deutsche Bildungswesen von 1970 wird Weiterbildung „als Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase“ (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 197) bestimmt und eingeräumt, dass die grundsätzliche Offenheit bzw. Unübersichtlichkeit der Weiterbildung Lücken und Überschneidungen in der Weiterbildungsarbeit entstehen lassen könnte (vgl. ebd., S. 198). In Folge ersetzte der Begriff Weiterbildung jenen bis dahin geltenden der Erwachsenenbildung, der allgemeine, wissenschaftliche, kulturelle und politische Komponenten enthielt. Man könnte auch sagen, dass Weiterbildung der Erwachsenenbildung übergeordnet wurde, um den Bereich der beruflichen Weiterbildung stärker zu akzentuieren. Es wurden ab 1969 Gesetze geschaffen, in denen Teile der Weiterbildung ihren Platz fanden, so u.a. im alten Arbeitsförderungsgesetz – AFG (jetzt Sozialgesetzbücher (SGB) II und III), im Berufsbildungsgesetz – BBIG, im Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz – AFBG, in den Erwachsenen-/Weiterbildungsgesetzen und Bildungsfreistellungsgesetzen (Bildungsurlaub) der Länder.

Allgemeine, kulturelle und politische Erwachsenenbildung gehören zur staatlich organisierten sowie finanzierten Weiterbildung. Ausnahme hierbei stellt der Bereich der betrieblichen Weiterbildung dar, da Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen sowie Einarbeitung am Arbeitsplatz innerhalb der Unternehmen nicht gesetzlich geregelt sind. In der beruflichen Weiterbildung existiert die Unterteilung zwischen Bildungsmaßnahmen im Rahmen der aktiven Arbeitsmarktpolitik der Bundesagentur für Arbeit (BA) nach SGB II/III sowie der Aufstiegsfortbildung nach dem Berufsbildungsgesetz (BBIG). Während berufliche Weiterbildung auf Bundesebene organisiert ist, fallen alle Bildungsangebote der allgemeinen, kulturellen und politischen Erwachsenenbildung in den Hoheitsbereich der Bundesländer, darunter auch die Bildungsberatung und das Nachholen von Schulabschlüssen. Im Bereich der beruflichen Weiterbildung von Arbeitsuchenden müssen Träger nach dem SGB III mit einem AZAV-Zertifikat (Akkreditierungs- und Zulassungsverordnung Arbeitsförderung) ausgestattet sein. Dieses enthält sowohl die Anforderung externer Qualitätssicherung (z.B. wie sie mit den QM-Verfahren LQW, EFQM, ISO 9000 erfolgt) als auch andere Kriterien zur Gewährleistung von Leistungsfähigkeit, Effizienz, Zuverlässigkeit.

Professionalisierung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung im deutschsprachigen Raum als von zwei gesellschaftspolitischen Prinzipien geprägt, die auf die Marktmechanismen vertrauen und der entgrenzten Entwicklung in den 1980er-Jahren folgten (vgl. Gieseke 2014, S. 8): Es waren das Governance- und Vernetzungskonzepte, die der Politik helfen sollten, der neuen Unübersichtlichkeit zu begegnen, und Schlagworte wie Qualitätssicherung, Akkreditierung, Lernende Regionen, Entwicklungspartnerschaften, Qualifikationsrahmen, Validierung, die das erwachsenenpädagogische Planen über weite Strecken hin rahmten.

Neben der Abträglichkeit dieser Entwicklungen für ein sich abgrenzendes Verständnis von Professionalität – was man bedauern kann, aber nicht muss – sind damit auch manifeste lohn-, beschäftigungs- und qualifikationspolitische Konsequenzen verbunden, die für Dienstleistungssektoren gelten. Und nicht nur in Einzelfällen kippt das Bild von ErwachsenenbildnerInnen als DienstleisterInnen (siehe dazu Box auf S. 03-4) in jenes von DienstbotInnen. Dies lässt den Blick auf die Bedingungen am „Arbeitsplatz

Weiterbildung“ richten und dieser zeigt einen eklatanten Widerspruch zur gesellschaftspolitischen und wirtschaftlichen Bedeutsamkeitszuweisung des Lebenslangen Lernens.

Der vorliegende Beitrag bündelt die Rahmenbedingungen kollektiver Professionalisierung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Österreich und Deutschland und führt diese zusammen. Er speist sich aus Ergebnissen der von der deutschen Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft durchgeführten „Weiterbildungsakademie 2014: Arbeitsplatz Weiterbildung – Profession und Profil“ sowie der seit 2006 wiederkehrend durchgeführten Erhebungen der österreichischen Interessensgemeinschaft „work@education der GPA-djp“.

Bedingungen am Arbeitsplatz Weiterbildung

In der Erwachsenenbildung/Weiterbildung beschäftigt zu sein, ist heute gleichbedeutend mit vor allem:

ErwachsenenbildnerInnen als DienstleisterInnen?

Vor 50 Jahren, genauer am 21. Mai 1965, hielt Theodor W. Adorno am neu gegründeten Institut für Bildungsforschung Berlin den Vortrag: „Tabus über dem Lehrberuf“ (siehe Adorno 1971). Die „diagnostische[.] Prägnanz“ (Oevermann 2001, S. 59) dieses Adorno-Vortrags bestand darin, die diesem Beruf tief eingeschriebene Spannung herauszuarbeiten, nämlich die Spannung, sowohl Autoritätsperson als auch DienstleisterIn zu sein. In der freien Erwachsenenbildung bestand von jeher der Anspruch, den TeilnehmerInnen oder Lernenden ohne jede Repression zu begegnen, d.h., eine Dienstleistungsrolle einzunehmen, die sich auf die Bedingungen des Feldes, aber auch das Selbstverständnis der AkteurInnen selbst gründete. Jedoch verdeckt das nur eine grundsätzliche Schwäche pädagogischen Handelns, nämlich: „Das Problem der immanenten Unwahrheit der Pädagogik ist wohl, dass die Sache die man betreibt, auf die Rezipierenden zugeschnitten wird, keine reine sachliche Arbeit um der Sache willen ist“ (Adorno 1971, S. 75). Dies führt – vor allem im kontinentaleuropäischen Wissenschaftsbetrieb – dazu, dass das „Pädagogische“ in der Hierarchie der Wissenschaftszweige in eine inferiore Position kommt, was Akzeptanz und Prestige und in Folge auch öffentliche Aufmerksamkeit und finanzielle Förderung betrifft. Die selbstgesteuerte Verwissenschaftlichung etwa durch Bildungs- und Evaluationsforschung sowie durch Kompetenzentwicklung der Lehrenden in diesen Feldern (etwa als Grundlage von Aktionsforschung oder für interventive Methoden) müsste nicht nur in Erweiterung der Fachlichkeit höheres Gewicht erhalten, sondern gerade die systematische Integration dieser beiden Wirkungsbereiche müsste den professionellen Kern pädagogischen Handelns ausmachen. Denn dieses ist keine Doppelqualifikation, sondern eine Metaqualifikation. Aber eben diese erhöhten Anforderungen stehen in erheblicher Spannung mit den Rahmenbedingungen, die in der Erwachsenenbildung Tätige tatsächlich vorfinden.

- erheblichen Einkommensunterschieden und insgesamt einem eher geringen Einkommen trotz eines hohen Bildungsniveaus.
 - unzureichender Beschäftigungsstabilität (Befristungen, Unstetigkeit der Aufträge, wechselnde Vertragsformen, wechselnde ArbeitgeberInnen etc.).
 - mangelnder Absicherung gegen soziale Risiken (keine oder geringere Integration in die sozialen Sicherungssysteme: Kranken-, Arbeitslosen-, Rentenversicherung usw.).
 - dem Phänomen von Kern- und Randbelegschaften, das zu unterschiedlicher Einbindung in betriebliche Vertretungsprozesse und (durch den/ die ArbeitgeberIn bezahlte) Weiterbildung führt.
 - Beschäftigungsbedingungen, die wesentlich vom Weiterbildungsteilsegment abhängig sind (dienstrechtliche oder tarif- bzw. kollektivvertragliche Regelungen liegen in sehr unterschiedlichem Ausmaß vor. So werden in der formalen Weiterbildung etwa in der Aufstiegsfortbildung, in Schulen für Berufstätige deutlich bessere Bedingungen vorgefunden als in projekt- oder auftragsfinanzierten Teilsegmenten).
 - Bezeichnungen für Funktionen, Rollen und Rechtsverhältnisse der Beschäftigten im Sektor, die keine rechtlichen Entsprechungen haben (hauptamtliche, hauptberufliche, nebenberufliche, ehrenamtliche, pädagogische MitarbeiterInnen, Bildungs- oder ProduktmanagerInnen, Lehrende, TrainerInnen, DozentInnen u.v.m.).
- Hinzu kommt, dass ErwachsenenbildnerInnen/ WeiterbildnerInnen vielfach entlang vorgegebener Anforderungskataloge arbeiten, Kennzahlen oder Vermittlungsquoten erfüllen, Projektmittel akquirieren und verwalten etc., während der Kern pädagogischer Arbeit – Planen, Lehren, Beraten, Evaluieren – zurückgedrängt wird. Die Fokussierung auf „professionelle Handlungskompetenz“ von Weiterbildungspersonal oder die Orientierung an den aufgabenspezifischen Anforderungen an Weiterbildungsleistungen (Vergabepolitiken) drängen wiederum eine Diskussion in den Hintergrund, die strukturelle, kollektive Dimensionen betrachtet. Dennoch – oder vielleicht gerade deshalb – zeigen sich in Deutschland und Österreich Aspekte von individueller Professionalitätsentwicklung, die zu keimen beginnen.
- Dazu schlägt Dieter Nittel (siehe Nittel 2014) vor, zwischen individueller und kollektiver Professionalisierung zu unterscheiden. Kollektive Professionalisierung werde auf folgenden Ebenen entschieden:
- Institutionalisierung (Anbieter und Beschäftigte/ Beschäftigtengruppen)
 - Verrechtlichung (Berufsbilder, arbeitsrechtliche Rahmenbedingungen, Einkommenssituation)
 - Verberuflichung (inkl. Interessens- und Berufsvertretung)
 - Akademisierung (inkl. typische Qualifizierung)
 - Verwissenschaftlichung

Wie steht es nun aktuell mit dem Stand dieser Aspekte in den beiden hier betrachteten Ländern? Dies soll im Folgenden in der geforderten Kürze dargestellt werden.

Rahmenbedingungen in Deutschland

Anbieter und Beschäftigte/ngruppen

2005 wurde zum ersten Mal der Versuch gestartet, sich ein umfassendes Bild über Weiterbildungsstrukturen sowie Beschäftigungsbedingungen von Weiterbildungspersonal in Deutschland zu verschaffen. Das Wirtschafts- und Sozialforschungsinstitut (WSF) veröffentlichte eine „Erhebung zur beruflichen und sozialen Lage von Lehrenden in Weiterbildungseinrichtungen“ (siehe WSF 2005) im Auftrag des deutschen Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF), aus der hervorgeht, dass ca. 18.800 Einrichtungen im Bereich Weiterbildung existieren und ca. 650.000 Personen in der Weiterbildung tätig sind, von denen 74% auf Honorarbasis arbeiten. Sie decken ca. 1.350.000 Tätigkeitsverhältnisse ab. Nur 13,5% der WeiterbildnerInnen befinden sich in einem sozialversicherungspflichtigen Festanstellungsverhältnis. 240.000 aller WeiterbildnerInnen und davon 150.000 HonorarprofessorInnen üben ihren Beruf hauptberuflich aus. Ca. 43.000 Lehrkräfte in Festanstellung sind im Bereich der durch die Bundesagentur für Arbeit finanzierten beruflichen Weiterbildung nach den Sozialgesetzbüchern (SGB) II/III tätig. 10% der Tätigkeitsverhältnisse werden von Ehrenamtlichen ausgeführt. Hinsichtlich der Rechtsformen bzw. Trägerschaften der Einrichtungen liegen keine statistisch fundierten Zahlen vor.

Berufsbilder, arbeitsrechtliche Rahmenbedingungen, Einkommenssituation

Auf der Grundlage der Weiterbildungsstruktur ergeben sich in Deutschland unterschiedliche Qualifikationsanforderungen an das lehrende Personal. In der beruflichen Aufstiegsfortbildung (z.B. Qualifikation zum/r staatlich anerkannten TechnikerIn oder MeisterIn) nach dem Berufsbildungsgesetz BBiG §53/54 sind hauptsächlich BerufspädagogInnen mit erstem sowie zweitem Staatsexamen tätig. Die Bezahlung erfolgt in der Regel nach Beamtenrecht als auch nach Tarifvertrag

des öffentlichen Dienstes (TVöD). Dem gegenüber existiert in der beruflichen Weiterbildung nach SGB II/III (Maßnahmen der aktiven Arbeitsmarktpolitik der Bundesagentur für Arbeit) kein allgemeingültiger Tarifvertrag. Je nach Anforderungsprofil der ausgeschrieben Maßnahmen werden unterschiedliche Professionen bei der Umsetzung abverlangt. Sowohl Beschäftigte mit Hochschulqualifikationen (z.B. allgemeine, Sozial-, Rehabilitations- und SonderschulpädagogInnen, IngenieurInnen, Betriebs- und VolkswirtInnen, JuristInnen) als auch MeisterInnen, TechnikerInnen, FachwirtInnen sowie FacharbeiterInnen mit Ausbildungsberechtigungsschein (nach Ausbildereignungsverordnung – AEVO) kommen zum Einsatz. Als tarifliche Grundlage kommen entweder vereinzelt Haustarifverträge oder rechtliche Entgeltregelungen der Kirchen zur Anwendung. Die Gewerkschaften GEW (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft) und ver.di (Vereinte Dienstleistungsgewerkschaft) haben für den nicht-geregelten Bereich in diesen Rechtskreisen auf der Grundlage des Arbeitnehmer-Entsendegesetzes vom 02. April 2009 mit der Zweckgemeinschaft des Arbeitgeberverbandes BBB (Bundesverband der Träger Beruflicher Bildung) einen Mindestlohntarifvertrag Weiterbildung als untere Haltelinie einziehen können. Der Tarifvertrag gilt aber nur für die pädagogisch Beschäftigten und liegt derzeit bei 13,35 Euro/Stunde in Westdeutschland (2.264,83 Euro brutto) und 12,50 Euro/Stunde in Ostdeutschland (2.120,63 Euro brutto) (siehe GEW Hauptvorstand 2013). Dieses monatliche Arbeitsentgelt errechnet sich bei einer Wochenarbeitszeit von 39 Stunden. Im Bereich der gesetzlich geregelten DaF/DaZ-Sprachkurse (Sprachkurse im Bereich Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache) sind die Lehrkräfte zu fast 100% auf Honorarbasis tätig, ein Großteil von ihnen hauptberuflich. Diese Lehrkräfte gehören mit durchschnittlichen Sätzen von 20 Euro pro Unterrichtsstunde zu der wohl am schlechtesten bezahlten Beschäftigungsgruppe in der Weiterbildung, obwohl rechtlich hohe Qualifikationsvoraussetzungen vorgeschrieben sind, d.h. ein akademischer Abschluss im Bereich DaF/DaZ oder eine vergleichende Zusatzqualifikation.

Interessens- und Berufsvertretung

In Deutschland existieren neben den Gewerkschaften eine Vielzahl von Fachverbänden und Bundesarbeitsgemeinschaften im Bereich der

Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Gegenüber den Gewerkschaften des Deutschen Gewerkschaftsbunds (DGB-Gewerkschaften) GEW (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft) und ver.di (Vereinte Dienstleistungsgewerkschaft), welche maßgeblich die Interessen der Beschäftigten im Weiterbildungsbereich vertreten, orientieren sich die Bundesarbeitsgemeinschaften eher an den Belangen des Arbeitsfeldes. Mitglieder dieser Fachverbände können sowohl Wohlfahrtsverbände, Kirchen oder privatwirtschaftlich geführte Unternehmen sein. Als Beispiele hierfür wären zu nennen: Bundesarbeitsgemeinschaft Evangelische Jugendsozialarbeit (BAG EJSa); Katholische Erwachsenenbildung Deutschland (KEB); Bundesarbeitsgemeinschaft Arbeit (bag arbeit); Bundesarbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege (BAG FW); Kooperationsverbund Jugendsozialarbeit; Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE) e.V. Einer der größten Interessensverbände seitens der Arbeitgeber ist der Bundesverband der Träger beruflicher Bildung e.V. (BBB).

Aktuell laufen zwischen der Zweckgemeinschaft des BBB und den Gewerkschaften erste Verhandlungen über einen allgemeingültigen Branchentarifvertrag Weiterbildung. Des Weiteren wurden in den letzten Jahren u.a. auf europäische und nationale Initiativen hin Netzwerke gegründet, welche sich sowohl für die Weiterentwicklung bestimmter Berufsfelder einsetzen (z.B. nfb – Nationales Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung e.V.) als auch verstärkt das pädagogische Personal in den Mittelpunkt stellen (z.B. wb-web – zukünftiges Informations- und Vernetzungsportal für Lehrkräfte in der Erwachsenen- und Weiterbildung ab Ende 2015).

Typische Qualifizierung

Die Studie des Wirtschafts- und Sozialforschungsinstituts (vgl. WSF 2005, S. 48ff.) zeigt, dass in Deutschland gut ausgebildetes pädagogisches Personal in der Weiterbildung beschäftigt ist. Mehr als 70% des gesamten lehrenden Personals verfügen über Universitäts- bzw. Fachhochschulabschlüsse. Bei hauptberuflichen Honorarkräften liegt dieser Wert gar bei 80%. Fast 66% aller Lehrkräfte sind mit pädagogischen Qualifikationen ausgestattet (19% mit Lehramtsabschluss, 19% mit pädagogischem Abschluss, 28% mit anderen pädagogischen

Qualifikationen, z.B. nach Ausbildereignungsverordnung, kurz AEVO). 26% aller WeiterbildnerInnen besitzen eine berufliche Qualifikation (MeisterIn, TechnikerIn, Berufsausbildungsabschluss). Eine Ausdifferenzierung nach pädagogischen und fachlichen Teildisziplinen ist leider nicht vorhanden.

Rahmenbedingungen in Österreich

Rechtliche/r Rahmen und aktuelle Governancemodelle

Die kompetenzrechtliche Einordnung der Erwachsenenbildung (Volksbildung) in Österreich ist komplex, denn die österreichische Verfassung kennt keine einschlägige Regelung. *„Als bestimmendes Charakteristikum [...] gilt daher das Staatsgrundgesetz von 1867“* (Platzer 2009, S. 18). Erst das 1973 geschaffene Bundesgesetz über die Förderung der Erwachsenenbildung und des Volksbüchereiwesens aus Bundesmitteln (ein paktiertes Gesetz zwischen Bund und Ländern) hat Impulse für die Weiterbildungslandschaft gesetzt, die im Zusammenhang mit Professionalisierung zu sehen sind.

Inhaltliche Zuständigkeiten hinsichtlich des Lernens von Erwachsenen sind aber darüber hinaus breiter zwischen den Ministerien und den Ländern verteilt. So liegen beispielsweise die Verantwortungsbereiche für „betriebliche Bildung“ oder für das Studium für Berufstätige im Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft, jene für Gesundheit beim Bundesministerium für Gesundheit, die Verantwortungsbereiche für arbeitsmarktpolitische Qualifizierung (als Aufsichtsbehörde über das Arbeitsmarktservice), für Menschen mit Behinderung und in der Nacherwerbsphase im Bundessozialministerium und jene für land- und forstwirtschaftliche Belange im Bundesministerium für Land- und Forstwirtschaft, Umwelt und Wasserwirtschaft. Insofern steuerliche Belange betroffen sind, ist das Bundesministerium für Finanzen zuständig. Eigene Regelungsbestände in den Landesgesetzen sind selten. Die vergleichsweise jüngere Praxis zeigt, dass dieser Situation durch das verfassungsrechtlich ermöglichte Schließen von Verträgen zwischen den Gebietskörperschaften begegnet wird (durch sogenannte Art. 15a-Vereinbarungen). So geschehen bei der „Initiative Erwachsenenbildung“ (2012-2014

und 2015-2017), die eine abgestimmte Finanzierung und Qualitätsprüfung von Angeboten im Zusammenhang mit Basisbildung und dem Nachholen des Pflichtschulabschlusses darstellt, sowie geschehen seit 2012 beim Rahmen zur gegenseitigen Anerkennung von regionalen Qualitätssiegeln für Weiterbildungsanbieter („Ö-Cert“). Beide Regelwerke enthalten auch qualifikatorische Anforderungen an das Weiterbildungspersonal.

Anbieter und Beschäftigte/ngruppen

Die quantitative Datenlage zur Erwachsenenbildungslandschaft ist schwierig. So liegen wenige begründete Daten zur Anbieterzahl vor. Zuletzt wurde 2007 eine empirisch fundierte Zahl von 1.755 Einrichtungen ermittelt. Diese umfassen neben den Institutionen der Erwachsenenbildung im engen Sinn auch Organisationen wie Fachhochschul-Studiengänge für Berufstätige sowie alle Universitäten, aber auch Pädagogische Institute und kommerzielle Einrichtungen mit regelmäßigem Kursangebot (z.B. Unternehmensberatungen) (vgl. Gutknecht-Gmeiner/Schlögl 2007, S. 31ff.). Schätzungen mit weiterem Fokus gehen von bis zu 3.000 Einrichtungen aus.

Was die Zahl der Beschäftigten betrifft, stellt sich die Datenlage ähnlich komplex dar. Insbesondere wenn man bedenkt, dass die unterschiedlichen Vertragsformen (unbefristete und befristete Beschäftigung, freie Dienstverträge und Werkverträge), haupt- und nebenberufliche sowie ehrenamtliche Tätigkeiten nebeneinander bestehen und Wechsel und Mehrfachbetroffenheiten bestehen können. So weist die 28. KEBÖ-Statistik (Arbeitsjahr 2013) in ihren Mitgliedsorganisationen insgesamt 90.293 tätige Personen aus (davon 59.699 KursleiterInnen): 5.969 Hauptberufliche (davon 2.037 pädagogisch Tätige), 57.446 Nebenberufliche (davon 42.628 pädagogisch Tätige) und 28.878 Ehrenamtliche (davon 4.956 pädagogisch Tätige) (siehe Vater/Zwielechner 2014). Eine zeitlich etwas zurückliegende Analyse von amtlichen Statistiken von Gutknecht-Gmeiner zeigt, dass in der Arbeitsstättenzählung (ÖNACE-Gruppe 80.4): 21.782 Beschäftigte (davon 12.448 Frauen) gemeldet wurden und nach der Berufssystematik (ÖBS Berufsgruppe 836): 18.356 Beschäftigte (davon 10.456 Frauen) (vgl. Gutknecht-Gmeiner 2008, S. 6ff.).

Berufsbilder, arbeitsrechtliche Rahmenbedingungen, Einkommenssituation

Will man den Einsatzfeldern und entsprechenden Profilen von in der Erwachsenenbildung Tätigen nachspüren, bieten sich zwei Quellen an. Dies sind einerseits der Kollektivvertrag für ArbeitnehmerInnen in privaten Bildungseinrichtungen (kurz BABE-KV) und die dort abgebildeten Verwendungsbereiche (die, wie überwiegend im nicht-öffentlichen Bereich, tätigkeits- und nicht vorrangig qualifikationsorientiert sind) und sind andererseits die Schwerpunkte der Weiterbildungsakademie (wba). Der zwischen der BABE (Berufsvereinigung der ArbeitgeberInnen privater Bildungseinrichtungen) und den Gewerkschaften abgeschlossene BABE-KV trat mit April 2005 als erster Kollektivvertrag für die Erwachsenenbildungsbranche in Kraft. Seit dessen Satzung per 1. Oktober 2010 gilt der BABE-KV nicht mehr nur für die Mitglieder der BABE, sondern für alle Einrichtungen, deren Hauptzweck berufsorientierte außerbetriebliche Erwachsenenbildung ist (rund 9.000 Beschäftigte). Der BABE Kollektivvertrag spricht von „*Arbeitnehmer/-innen, welche in Maßnahmen Teilnehmer/-innen unterrichten, aus- und weiterbilden, beraten oder betreuen [...]*“ (BABE 2015, S. 6). Die Eingruppierungen unterscheiden weiter, ob die „*Tätigkeitsmerkmale [...] vorgegeben*“ (ebd., S. 12) sind und es „*Gestaltungsmöglichkeiten zur Erfüllung der Funktion*“ (ebd.) gibt oder ob Tätigkeiten selbstständig und „verantwortlich verrichtet“ oder im Umfang unterschiedliche Leitungsfunktionen übernommen werden (vgl. ebd., S. 13). Für letztere Verwendung werden auch qualifikatorische bzw. erfahrungsorientierte Merkmale angeführt. Die Weiterbildungsakademie (wba) ist eine Zertifizierungs- und Kompetenzerkennungsstelle der österreichischen Erwachsenenbildung, die seit 2007 ErwachsenenbildnerInnen zertifiziert und auch diplomiert. Die wba differenziert nach fachlich-inhaltlichen Aspekten vier Felder, in denen ErwachsenenbildnerInnen Grundkompetenzen vorweisen müssen: Beratung, Bildungsmanagement, Lehren/Gruppenleitung/ Training sowie Bibliothekswesen und Informationsmanagement. Das in „der Erwachsenenbildung“ Tätigwerden, sei es im Rahmen gewerberechtlicher Regelungen, auf Werkvertragsbasis oder in unselbstständiger Beschäftigung ist durch zahlreiche Vertrags- und Sozialversicherungsaspekte und Ausnahmeregelungen gekennzeichnet und

beschäftigt nicht nur die ErwachsenenbildnerInnen und deren SteuerberaterInnen, sondern auch den Sozialminister, die Personalverrechnungsabteilungen von Erwachsenenbildungsorganisationen, die Gebietskrankenkassen, Finanzämter sowie auch den Verwaltungsgerichtshof (siehe dazu etwa Gruber/Maschinda/Schlager 2012).

Angaben von TrainerInnen zur Entlohnung zeigen eine Streuung zwischen 6,50 und 99,- Euro je Unterrichtseinheit (60 Min.) auf und ergaben im Mittel einen Nettowert von 26,- Euro. Diese schwanken aber erheblich nach thematischem Fachbereich, Geschlecht und Vertragsform. Fachliche Qualifikationen (etwa in der beruflichen Bildung) werden erkennbar besser entlohnt als andere Qualifikationen. Die lohnpolitischen Bedingungen sind bei Bildungseinrichtungen, die keiner kollektivvertragsfähigen Körperschaft angehören und selbst nicht kollektivvertragsfähig sind, in einem seitens des Bundeseignungsamts beim Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz ausgegebenen Mindestlohntarif für in privaten Bildungseinrichtungen beschäftigte ArbeitnehmerInnen geregelt, zuletzt mit Beschluss vom 9. Dezember 2014, Verordnung M 25/2014/XXIII/97/1.

Interessens- und Berufsvertretung

Die traditionsreichste Vertretung in der österreichischen Erwachsenenbildungslandschaft ist seit 1972 die Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs (KEBÖ). Es gibt auch noch weitere Plattformen und Foren von Erwachsenenbildungsorganisationen wie etwa die Plattform für berufsbezogene Erwachsenenbildung (PbEB) oder die Plattform universitäre Weiterbildung AUCEN – Austrian University Continuing and Education Network (dt. Netzwerk für universitäre Weiterbildung und Personalentwicklung in Österreich). Einkommens- oder vertragsrechtliche Themen werden dort jedoch nicht verhandelt oder geregelt. Anders ist dies bei der bereits erwähnten Berufsvereinigung der ArbeitgeberInnen privater Bildungseinrichtungen (BABE). Diese ist eine seit 1999 bundesweit tätige auf freiwilliger Mitgliedschaft beruhende Berufsvereinigung von ArbeitgeberInnen, die Bildungseinrichtungen führen. Im Jahr 2000 wurde ihr die Kollektivvertragsfähigkeit im Sinne des § 4 Abs. 2 Arbeitsverfassungsgesetz (ArbVG) zuerkannt.

Im Rahmen betrieblicher und gewerkschaftlicher Interessensvertretung besteht seit den frühen 2000er Jahren die freiwillige Interessensgemeinschaft work@education für Beschäftigte im Feld der Erwachsenenbildung. Diese Initiative wird durch die Gewerkschaft der Privatangestellten, Druck, Journalismus, Papier getragen (siehe dazu GPA Interessensgemeinschaft work@education 2006).

Typische Qualifizierung

Einerseits gab es an den österreichischen Universitäten lange Zeit keine eigenen bildungswissenschaftlichen Studien, die Erwachsenenbildung im Titel führten, und auch heute noch sind es vielfach individuelle Schwerpunktsetzungen seitens der Studierenden, die zumeist auf eine überschaubare Anzahl einschlägiger Lehrveranstaltungen zurückgreifen können. Allein im Rahmen der Qualifizierungsarbeiten sind sodann tatsächliche Vertiefungen möglich. Die arbeits- und beschäftigungsrechtlichen Regelwerke sehen i.d.R. keine Qualifikationsangaben vor. Ungeachtet dessen weisen ErwachsenenbildnerInnen eine Qualifikationsstruktur auf, die sich doch maßgeblich von der Gesamtheit der Beschäftigten abhebt. Sie haben eine HochschulabsolventInnenzahl von 40% (Erwerbstätige insgesamt 11%) und einen MaturantInnenanteil von 30% (Erwerbstätige insgesamt 13%) (vgl. Gutknecht-Gmeiner 2008, S. 13). Zugleich verfügt nur rund ein Viertel über eine pädagogische Qualifikation (vgl. ebd., S. 15). Auch eine jüngere Befragung von TeilnehmerInnen an der wba zeichnet ein ähnliches, ja sogar noch deutlicher profiliertes Bild der Qualifikationsstruktur von ErwachsenenbildnerInnen. Dort weisen rd. 66% der Antwortenden einer Evaluierung einen hochschulischen Abschluss auf und weitere 23% eine Reifeprüfung (vgl. Brünner/Gruber 2014, S. 13).

Resümee: Unterschiede und Ähnlichkeiten in Österreich und Deutschland

Die kollektiven/tariflichen Regelungen stellen sich in den beiden Ländern unterschiedlich dar. Während in Österreich seit wenigen Jahren ein Kollektivvertrag für Beschäftigte in privaten Bildungseinrichtungen vorliegt, fehlt ein solcher in Deutschland. Gemeinsam ist jedoch beiden Staaten,

dass die Arbeitsmarktverwaltungen sehr gewichtige Nachfrager am Weiterbildungsmarkt darstellen und neben relevanten Finanzierungsanteilen auch die Anforderung an Weiterbildungsdienstleistungen wesentlich prägen.

Mit der „Selbstbestimmung“ im Feld des Lernens Erwachsener ist es zumindest in bestimmten Bereichen (etwa in Integrationskursen oder eben in der arbeitsmarktpolitischen Qualifizierung) nicht weit her. Oftmals werden durch sachfremde Politikfelder gesetzte Kriterien über den Erfolg oder Nicht-Erfolg von pädagogischen Interventionen oder werden entsprechende Vorgaben gemacht.

Eine weitere Gemeinsamkeit ist, dass wenige akkurate Daten zur Beschäftigungs- und Einkommenssituation vorliegen. Dies mag in der Trägheit der statistischen Datenkörper begründet sein, liegt aber wohl vielmehr daran, dass die kollektive Vertretung der Beschäftigten generell eine vergleichsweise schwache ist und die öffentliche Aufmerksamkeit nicht ausreicht, um entsprechenden Druck aufzubauen, die Situation und Bedingungen zu klären.

Wegen der oftmals hohen Heterogenität der TeilnehmerInnenstruktur (ihren unterschiedlichen Lernerfahrungen, der Spreizung der Arbeits- und Lebenswelterfahrung, sprachlicher Aspekte) müssen WeiterbildnerInnen noch viel stärker auf die individuellen Unterschiede der TeilnehmerInnen mittels angepasster Auswahl ihrer Didaktik/Methodik eingehen als im Schulbereich. Dennoch wird den WeiterbildnerInnen vielfach der Bedarf an oder der Umfang von Vor- und Nachbereitungszeit abgesprochen und so der Reflexion der Praxis kein entsprechender Raum gegeben.

Das Angebot an erwachsenenpädagogischen Studienangeboten und entsprechenden Lehrstühlen ist in Deutschland deutlich besser ausgebaut. In Österreich ist dagegen das Anerkennungsmodell der österreichischen wba bereits erfolgreich etabliert – ein Modell, das in ähnlicher Form auch

am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung erprobt werden soll –, um die im Berufsfeld vorhandene Expertise sichtbar zu machen und zu zertifizieren.

Für beide Länder zeigt sich, dass das Konzept des lebenslangen Lernens in die Modellierung von Studienprogrammen und Lehrstuhl-Denominationen Einzug hält. Dies führt dazu, dass die Erwachsenenbildung/Weiterbildung als Wissenschaftszweig tendenziell zurückgedrängt wird, weil breitere thematische Zugriffe (Lebenslauf- oder Biografieforschung, Sozialisations- und Lebensweltforschung) oder auch andere wissenschaftliche Disziplinen wie Psychologie oder Soziologie an Anteil gewinnen. Dies lässt die Säule der Verwissenschaftlichung des Feldes durch einschlägig qualifizierte AbsolventInnen begrenzt tragfähig erscheinen.

Ausblick

In Zukunft ist sowohl in Deutschland als auch in Österreich wieder eine verstärkte Professionalisierungsdiskussion zwingend. Es bedarf einer stärkeren öffentlichen Wahrnehmung und Verantwortung für diesen Bildungssektor. Partizipation, Teilhabe und Selbstbestimmung müssen stärker in den Mittelpunkt der Diskussion gerückt werden, statt auf Wettbewerb und Ökonomisierung zu setzen. Das geht zu Lasten der Teilnehmenden (Kosten) wie der dort arbeitenden WeiterbildnerInnen (Einkommen). Innerhalb des strukturell unterfinanzierten Systems der Weiterbildung verschärfen sich die bestehenden Bildungsungleichheiten und somit in der Folge die gesellschaftlichen Ungleichheiten. Die Weiterbildung kann in einem System des lebenslangen Lernens zur gesellschaftlichen Integration und Chancengleichheit nur dann beitragen, wenn professionelles Handeln durch wissenschaftlich begründetes Handeln und „gute Arbeit“ gekennzeichnet ist. Dies lässt sich durch weitere Vermarktlichung und zunehmend prekäre Beschäftigung nicht erreichen.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1971):** Tabus über dem Lehrberuf. In: Kadelbach, Gerd (Hrsg.): Theodor W. Adorno. Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 70-87.
- Altenhuber, Hans (2002):** Vorgeschichte, Gründung und Anfänge der KEBÖ. In: Bergauer, Angela/Filla, Wilhelm/Schmidbauer, Herwig (Hrsg.): Kooperation & Konkurrenz. 30 Jahre Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs. Wien: Deutsche Bibliothek, S. 13-22.
- BABE – Berufsvereinigung der ArbeitgeberInnen privater Bildungseinrichtungen (2015):** Kollektivvertrag für die Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer der privaten Bildungseinrichtungen. Stand 1. Mai 2015. Online im Internet: <http://www.babe.or.at/1005,,,2.html> [Stand: 2015-09-07].
- Bourdieu, Pierre (1998):** Vom Gebrauch der Wissenschaft. Für eine klinische Soziologie des wissenschaftlichen Feldes. Konstanz: UVK Medien Verl.-Ges.
- Brünner, Anita/Gruber, Elke (2014):** Ergebnisse der quantitativen Erhebung 2013 mit Student/inn/en der Weiterbildungsakademie Österreich (wba). Endbericht. Evaluation des „Kooperativen Systems der österreichischen Erwachsenenbildung“. Klagenfurt. Online im Internet: http://wba.or.at/_pdfs/Bericht4_QuantitativeErhebung_2014_END.pdf [Stand: 2015-09-07].
- Deutscher Bildungsrat (1970):** Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart: Klett.
- Dewe, Bernd (2004):** Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Krüger, Heinz-Hermann/Grunert, Cathleen (Hrsg.): Wörterbuch Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 122-129.
- GEW Hauptvorstand (2013):** prekär Extra. Info für die Beschäftigten in der Weiterbildung. Frankfurt am Main: GEW.
- Gieseke, Wiltrud (2014):** Bilanz und Perspektiven der Professionalisierung der Erwachsenenbildung und beruflichen Weiterbildung. Gehalten auf der Weiterbildungsakademie: „Arbeitsplatz Weiterbildung – Profession und Profil“. GEW Hauptvorstand, Halle (Saale). Online im Internet: <http://www.gew.de/weiterbildung/aktuelles/detailseite/neuigkeiten/weiterbildungsakademie-2014-arbeitsplatz-weiterbildung-profession-und-profil> [Stand: 2015-09-07].
- GPA Interessengemeinschaft work@education (Hrsg.) (2006):** Honorarbarometer. Die Ergebnisse. Daten und Fakten rund um TrainerInnen-Honorare. Wien: GPA DJP.
- Gruber, Elke/Maschinda, Andreas/Schlager, Josef (2012):** Der Begriff der „Erwachsenenbildung“ in § 49 Abs. 7 ASVG. Hat der VwGH dafür eine zutreffende Auslegung gefunden? In: Arbeits- und Sozialrechtskanzlei, 16. Jg., Nr. 4, S. 136-145.
- Gutknecht-Gmeiner, Maria (2008):** Die statistische Erfassung des Erwachsenenbildungs- und Weiterbildungspersonals in Österreich. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 4. Online im Internet: http://erwachsenenbildung.at/magazin/08-4/meb08-4_06_gutknecht_gmeiner.pdf [Stand: 2015-09-07].
- Gutknecht-Gmeiner, Maria/Schlögl, Peter (2007):** Stand der Qualitätssicherung und -entwicklung bei österreichischen Institutionen der Erwachsenenbildung. In: Qualitätsentwicklung und -sicherung in der Erwachsenenbildung in Österreich. Wohin geht der Weg? Wien: BMUKK. S. 31-54.
- KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2001):** Vierte Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Weiterbildung. Bonn: KMK.
- Nittel, Dieter (2014):** Professionalitätsentwicklung als Element der (kollektiven) Professionalisierung! – Anforderungen und Ausblick. Gehalten auf der Weiterbildungsakademie: „Arbeitsplatz Weiterbildung – Profession und Profil“. GEW Hauptvorstand, Halle (Saale). Online im Internet: <http://www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=24042&token=e08df1a6bfec66852afa1db3ff0d77944faaafd4&sdownload=> [Stand: 2015-09-07].
- Overmann, Ulrich (2001):** Adornos „Tabus über dem Lehrberuf“ im Lichte einer revidierten Professionalisierungstheorie. In: Pädagogische Korrespondenz 28, S. 57-80.
- Platzer, Karl (2009):** Weiterbildung als komplexe Rechtsmaterie. Duisburg-Köln: WIKU-Wissenschaftsverlag Dr. Stein.
- Schlögl, Peter (2008):** Wenn die Schwierigkeit zur Bequemlichkeit wird. Die Unbestimmtheit der Erwachsenenbildung als selbstverschuldete Professionalisierungsfalle? In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, Ausgabe 4. Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-4/meb08-4.pdf> [Stand: 2015-09-07].
- Schlögl, Peter/Schneeberger, Arthur (2003):** Erwachsenenbildung in Österreich. Länderhintergrundbericht zur Länderprüfung der OECD über Erwachsenenbildung. Wien: BMBWK (=Materialien zur Erwachsenenbildung Nr. 1/2014). Online im Internet: http://erwachsenenbildung.at/downloads/service/materialien-eb_2004-1_11432_PDFzuPubID15.pdf [Stand: 2015-09-07].

Schneeberger, Arthur/Schlögl, Peter/Petanovitsch, Alexander (2008): Entwicklung und Stand der Erwachsenenbildung in Österreich. Länderbericht für die UNESCO 6th International Conference on Adult Education (CONFITEA VI). Wien: BMUKK (= Materialien zur Erwachsenenbildung Nr. 1/2008). Online im Internet: http://erwachsenenbildung.at/downloads/service/nr1_2008_confitea.pdf [Stand: 2015-09-07].

Schulenberg, Wolfgang (1972): Zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Braunschweig: Westermann.

Thum-Kraft, Monika (2007): Qualifikationsbedarf der Zukunft VII – Tourismus – Quo vadis? In: *ibw-Mitteilungen*, 4. Quartal 2007. Online im Internet: http://www.ibw.at/ibw_mitteilungen/art/thu_317_07_wp.pdf [Stand: 2015-09-07].

Vater, Stefan/Zwiehner, Peter (2014): Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs. 28. KEBÖ-STATISTIK (Arbeitsjahr 2011). Hrsg. von der Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs, Projektgruppe Statistik. Wien 2014. Online im Internet: <http://www.adulteducation.at/de/struktur/keboe/druck/auswertungen/116> [Stand: 2015-08-07].

WSF – Wirtschafts- und Sozialforschung (Hrsg.) (2005): Erhebung zur beruflichen und sozialen Lage von Lehrenden in Weiterbildungseinrichtungen. Schlussbericht. Kerpen.



Foto: Medienst.com

Dr. Peter Schlögl

peter.schloegl@oeibf.at
<http://www.oeibf.at>
+43 (0)1 3103334

Peter Schlögl studierte Biologie und Philosophie und ist geschäftsführender Institutsleiter des Österreichischen Instituts für Berufsbildungsforschung (öibf). Seine Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen: Bildungsentscheidungen, professionelle Beratungsdienste im Bildungswesen und lebenslanges Lernen.



Foto: K.K.

Arnfried Gläser

arnfried.glaeser@gew.de
<http://www.gew.de>
+49 (0)69 78973-319

Arnfried Gläser studierte Erziehungswissenschaften mit den Nebenfächern Soziologie und Psychologie an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Vor seinem Studium war er als technischer Angestellter im Bereich Kommunikations- und Messtechnik sowie im Bereich Qualitätssicherungsmanagement tätig. 2000-2005 arbeitete er als freiberuflicher Dozent in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Aktuell arbeitet er als bildungspolitischer Referent beim Hauptvorstand der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft mit den Aufgabengebieten Berufsbildungs-, Weiterbildungs- und Arbeitsmarktpolitik.

Decisive Parameters of Collective, Structural Professionalization of Adult Education/ Continuing Education

Basic conditions at the „continuing education workplace“ in Austria and Germany

Abstract

Today's adult educators frequently work to meet set requirements, reach performance indicators or quotas, acquire and manage project funds, while the core of educational work – planning, teaching, advising, evaluating – is being pushed aside. To be provocative, is the image of the service provider in the field of adult education turning into one of a servant? How can the precarious conditions at the “continuing education workplace” be explained, conditions that stand in marked contradiction to the sociopolitical and economic meaning that has been allocated to lifelong learning? This article examines the critical parameters of collective, structural professionalization that should be discussed more intensively again in Germany as well as Austria. They are the institutionalization, the juridification, the professionalization, the academization and the making into a science of adult education/continuing education. The authors' conclusion: a more intensive discussion of professionalization will again be necessary in both Germany and Austria. (Ed.)

Zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung in Deutschland

Von der Notwendigkeit, Berufsentwicklungsprozesse an
der Beschäftigungsrealität zu messen

**Arne Elias, Rolf Dobischat, Robert Cywinski
und Julia Alfänger**

Elias, Arne/Dobischat, Rolf/Cywinski, Robert/Alfänger Julia (2015): Zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung in Deutschland. Von der Notwendigkeit, Berufsentwicklungsprozesse an der Beschäftigungsrealität zu messen.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 26, 2015. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/15-26/meb15-26.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Erwachsenenbildung, Deutschland, Verberuflichung, Professionalisierung, Professionalitätsentwicklung, Honorarkräfte, Einkommen, Beschäftigungsstabilität, berufliche Weiterbildung, soziale Sicherheit

Kurzzusammenfassung

Die Weiterbildungsbranche in Deutschland ist traditionell von atypischen und damit zumeist prekären Beschäftigungsverhältnissen geprägt. Was heißt das in Bezug auf das Einkommen, die Beschäftigungsstabilität, die Einbindung in soziale Sicherungssysteme und die Beschäftigungsfähigkeit von WeiterbildnerInnen? Im vorliegenden Beitrag wird ein an der Universität Duisburg-Essen durchgeführtes Forschungs- und Promotionsprojekt vorgestellt, das die strukturellen Bedingungen und damit die verschiedenen Weiterbildungssegmente und Teilarbeitsmärkte der öffentlich finanzierten allgemeinen, der öffentlich finanzierten beruflichen und der privat bzw. betrieblich finanzierten Weiterbildung in Deutschland mittels einer Online-Umfrage unter 2.229 Weiterbildungsbeschäftigten im Jahr 2012 analysierte. Dabei zeigten sich v.a. zwei Prekaritätsfaktoren: die Einkommenssituation von ErwachsenenbildnerInnen in der öffentlich finanzierten allgemeinen Weiterbildung und die Befristungs- und Flexibilisierungstendenzen in der öffentlich finanzierten beruflichen Weiterbildung. (Red.)

Zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung in Deutschland

Von der Notwendigkeit, Berufsentwicklungsprozesse an der Beschäftigungsrealität zu messen

**Arne Elias, Rolf Dobischat, Robert Cywinski
und Julia Alfänger**

Innerhalb der Weiterbildungsbranche wird in den letzten Jahren trotz der zunehmenden Bedeutungs- und Funktionszuschreibung im System Lebenslangen Lernens weniger von einem neuen Schub von Verberuflichung als vielmehr von zunehmender prekärer Beschäftigung berichtet bzw. zuge- spitzt von „Prekarisierung statt Professionalisierung“ (siehe Dobischat/ Fischell/Rosendahl 2010) gesprochen.

Im Folgenden soll anhand zentraler Befunde aus einer umfangreichen Online-Umfrage zur Beschäftigungssituation in der Weiterbildung auf die unterschiedlichen Entwicklungsdynamiken einzelner Teilarbeitsmärkte der deutschen Weiterbildungsbranche hingewiesen werden. Dazu wird auf Ergebnisse eines von der Hans-Böckler-Stiftung geförderten und an der Universität Duisburg-Essen (Leitung: Rolf Dobischat) durchgeführten Forschungs- und Promotionsprojektes zurückgegriffen. Ziel des Projektes war es, segmentabhängige Daten¹ zu erheben, die einen Vergleich unterschiedlicher Weiterbildungsbereiche erlauben (siehe Alfänger/ Cywinski/Elias 2013, 2014a u. 2014b). Dabei wurden die Weiterbildungssegmente und Teilarbeitsmärkte der öffentlich finanzierten allgemeinen, der öffentlich finanzierten beruflichen und der privat

bzw. betrieblich finanzierten Weiterbildung in den Fokus genommen, um die polarisierende Wirkung der Finanzierungsströme (siehe Dobischat/Fischell/ Rosendahl 2009) näher analysieren zu können. Verdeutlicht werden soll, dass für die Weiterbildungsbranche in Deutschland eine segmentabhängige Betrachtung notwendig ist, da nur unter Berücksichtigung der strukturellen Bedingungen das Symptom prekärer Beschäftigung richtig eingeordnet und die Prozessrichtung interpretiert werden kann.

Weiterbildungsarbeitsmarkt in Deutschland

Die Weiterbildungsbranche in Deutschland bietet heute, folgt man gängigen Hochrechnungen,

¹ Insgesamt konnten 2.229 Weiterbildungsbeschäftigte mithilfe eines onlinegestützten Fragebogens zu ihren Beschäftigungsbedingungen befragt werden. Aufgrund der unbekanntenen Grundgesamtheit konnte nur auf eine Selbstselektionsstichprobe gesetzt werden. Zur Verteilung der Umfrage wurde auf verschiedene Multiplikatoren, insbesondere Beschäftigten- und Anbieterorganisationen, zurückgegriffen. Die Online-Umfrage war zwischen April und November 2012 im Feld, als Bezugsjahr wurde das Jahr 2011 gewählt.

zwischen 325.000 (siehe Martin/Langemeyer 2014) und 650.000 (siehe WSF 2005) Beschäftigten ein berufliches Tätigkeitsfeld bei rund 22.000 Weiterbildungsanbietern (siehe Koscheck/Ohly 2014). Einer statistisch repräsentativen Erfassung der Beschäftigten in der Weiterbildung steht die bislang unbekannte Grundgesamtheit im Wege. Es ist jedoch offensichtlich, dass dieses Beschäftigungsfeld sich durch einen sehr hohen Anteil an freiberuflichen und selbstständigen Tätigkeitsverhältnissen kennzeichnen lässt (siehe WSF 2005). Dies ist sowohl aus der historischen Entwicklung des Volksbildungswesens und der bisher unvollendeten Institutionalisierung innerhalb des deutschen Bildungssystems zu verstehen, wie auch als Ausdruck von Flexibilisierungstendenzen in Folge geänderter Rahmenbedingungen (siehe Dobischat 2004; Dobischat/Fischell/Rosendahl 2009 u. 2010) anzusehen.

Arbeitsteilung in der Weiterbildungsbranche

Die generelle Arbeitsteilung innerhalb der Weiterbildungsbranche macht sich darin bemerkbar, dass die direkte Arbeit mit den KundInnen und KlientInnen in der Regel hauptsächlich durch neben- oder freiberufliche Honorarkräfte sichergestellt wird, während das leitende und disponierende Personal in Angestelltenverhältnissen tätig ist (vgl. Ambos/Koscheck/Martin 2015, S. 7; WSF 2005, S. 58). Die Diskurse um die kollektive Professionalisierung und individuelle Professionalitätsentwicklung des Weiterbildungspersonals fokussierten lange Zeit auf diese leitenden, planenden und disponierenden Berufsrollen und es ist unverständlich, dass das freiberufliche Personal nicht Teil des erziehungswissenschaftlichen Professionsdiskurses war (siehe Nittel 2011).

Verschiedene Teilarbeitsmärkte

Der Weiterbildungsarbeitsmarkt ist aufgrund unterschiedlicher Finanzierungsströme und -logiken der damit zusammenhängenden institutionellen Rahmenbedingungen und Zielhorizonte sowie aufgrund der Strukturmerkmale Pluralität, Subsidiarität und Marktorganisation nur schwer als einheitliches Funktionssystem zu begreifen. Er ist vielmehr ein Konglomerat von verschiedenen Teilarbeitsmärkten mit jeweils eigenen historischen Traditionslinien, institutionellen Rahmenbedingungen und betrieblichen Handlungsstrategien, die letztendlich die

Beschäftigungslagen und (Berufs-)Entwicklungsperspektiven determinieren. Allen Ordnungsprinzipien ist gemein, dass sie je nach Interessenslage herangezogen und modifiziert werden (vgl. Nuissl 2005, S. 47).

In der hier thematisierten Studie wird der Weiterbildungsmarkt unter anderem über die Finanzierungsströme und Förderkulissen strukturiert. Dem liegt die Annahme zu Grunde, dass die Finanzierungsströme maßgeblich die Geschäftslagen der Anbieter (siehe Ambos/Koscheck/Martin 2015) und mit ihnen auch die Beschäftigungslage des Personals beeinflussen (siehe Rosendahl 2013). Ganz grob lässt sich zwischen öffentlichen Fördergeldern unterschiedlicher Provenienz (z.B. Fördermittel der Bundesagentur für Arbeit (BA), Mittel des Europäischen Sozialfonds (ESF), Landesmittel etc.) und betrieblichen bzw. privaten Mitteln differenzieren. In Kombination mit der inhaltlichen Ausrichtung des Angebots lassen sich idealtypisch drei Teilmärkte beschreiben: die öffentlich finanzierte allgemeine Weiterbildung, die öffentlich finanzierte berufliche Weiterbildung und die betrieblich bzw. privat finanzierte berufliche Weiterbildung.

Zentrale Befunde zur prekären Beschäftigung in der Weiterbildung

Atypische Beschäftigungsformen wie Leih- und Zeitarbeit, befristete und geringfügige Beschäftigungsverhältnisse, sozialversicherungspflichtige Teilzeitarbeit oder neue Formen der Selbstständigkeit haben seit den 1990er Jahren quantitativ erheblich zugenommen. Insbesondere der Dienstleistungssektor ist zum „Experimentierfeld“ atypischer und prekärer Beschäftigungsformen geworden (siehe Bosch/Weinkopf 2011).

Der traditionell atypischen Beschäftigung im Teilarbeitsmarkt der Weiterbildung, insbesondere in Form der nebenberuflichen DozentInnen-tätigkeit, steht in Folge des gestiegenen Marktdrucks im Bereich der beruflichen Weiterbildung ein wachsender Anteil flexibilisierter Beschäftigung als hauptberufliche Honorartätigkeit in solo-selbstständiger Form (siehe Dobischat 2004) gegenüber. Gleichzeitig ist die Weiterbildungsbranche in besonderem Maße von weiblicher Erwerbsarbeit geprägt und bedient auch Flexibilisierungswünsche auf Seiten der

Beschäftigten. Dieter Nittel spricht in diesem Zusammenhang davon, dass eine Beschäftigungssituation, die von außen als prekär bewertet wird, von den Beschäftigten selbst aber nicht in dieser negativen Konnotation wahrgenommen werden kann (siehe Nittel 2011).

Prekäre Beschäftigung kann Symptom verschiedener Prozesse sein (siehe Alfänger/Cywinski/Elias 2015). Im Bereich der Weiterbildung kann sie sowohl als Ausdruck zunehmender Verberuflichung gedeutet werden, insbesondere dort, wo durch die Summe nebenberuflich konzipierter Tätigkeiten ein neuer Hauptberuf entsteht wie in der freiberuflich ausgeübten Lehrtätigkeit in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung (siehe Alfänger/Cywinski/Elias 2013). Sie kann aber auch Ausdruck eines Deprofessionalisierungsprozesses sein, dort, wo die gesamtgesellschaftliche Orientierung des Handlungsfeldes zurück auf „*bloßes Wirtschaftsbewusstsein*“ (Hartmann 1972, S. 43) fällt und gestiegener Marktdruck mit zunehmender Prekarisierung der Beschäftigungsbedingungen einhergeht.

Um die prekäre Lage der Beschäftigten näher zu bestimmen, wird in der einschlägigen wissenschaftlichen Literatur eine vergleichende Analyse anhand von vier Prekaritätsdimensionen (Einkommen, Beschäftigungsstabilität, Einbindung in die sozialen Sicherungssysteme und Beschäftigungsfähigkeit auf Basis eigener Weiterbildung und Qualifikation) in Abgrenzung zum Normalarbeitsverhältnis vorgeschlagen (vgl. Brehmer/Seifert 2008, S. 504; siehe dazu auch Keller/Seifert 2009; Weinkopf/Hieming/Mesaros 2009). Auf diese Weise soll die Prekarität der Beschäftigung beschrieben werden, wenngleich sich prekäre Lebenslagen erst unter der individuellen Berücksichtigung der Haushaltskontexte ergeben.

Für die Weiterbildungsbranche, die im besonderen Maße durch nebenberufliche und ehrenamtliche Tätigkeiten charakterisiert ist (siehe WSF 2005), bedeutet dies, dass sich die Betrachtung prekärer Beschäftigung auf die hauptberuflich Erwerbstätigen konzentrieren muss. Im Wesentlichen lassen sich vier unterschiedliche Beschäftigungstypen mit unterschiedlichen Prekaritätsrisiken in Abhängigkeit von ihrem Beschäftigungsstatus und ihrer Haupterwerbsquelle in der Weiterbildungslandschaft identifizieren.

Zwei hauptberufliche Beschäftigungstypen:

- Typ 1: sozialversicherungspflichtige Festangestellte, die aus der Weiterbildungstätigkeit ihren Haupterwerb erzielen.
- Typ 2: selbstständig/freiberuflich Tätige, die aus der Tätigkeit in der Weiterbildung ihren Haupteinkommenserwerb erwirtschaften.

Daneben stehen zwei nebenberufliche Typen, unabhängig von ihrem Vertragsstatus,

- Typ 3: die ihren Haupterwerb aus einer Tätigkeit außerhalb der Weiterbildung erzielen und
- Typ 4: Personen, die in der Weiterbildung tätig sind, ihren Lebensunterhalt aber hauptsächlich aus anderen Quellen oder Transferleistungen beziehen (bspw. Einkommen des Partners/der Partnerin, Sozialleistungen, Renten etc.).

Die erhöhten Qualitätsanforderungen an Weiterbildung als spezifische Dienstleistung und in ihrer Zulieferungsfunktion für andere Politikbereiche führen zu einem zunehmenden Druck auf die Professionalitätsentwicklung einzelner WeiterbildnerInnen. Die sich daraus ergebenden Hoffnungen einer verstärkten Verberuflichung und Professionalisierung im Tätigkeitsfeld der Weiterbildung sind jedoch immer wieder enttäuscht worden (siehe Schlutz 1988; Peters 2004). Vielmehr hat die Neuordnung der Sozialsysteme durch die Hartz-Gesetzgebung die Weiterbildungsbranche und die Perspektiven der Beschäftigten massiv verändert. Auf Basis der vorgenommenen Analyse der vier Prekaritätsdimensionen in Abhängigkeit von Beschäftigungstypus und Weiterbildungssegment wird deutlich, dass die Teilarbeitsmärkte unterschiedliche Chancen bieten und Risiken bergen (siehe Alfänger et al. 2015), denn eine Debatte über die kollektive Professionalisierung der Berufsgruppe der WeiterbildnerInnen kann nicht losgelöst von den tatsächlichen Arbeitsbedingungen geführt werden (siehe Dobischat/Fischell/Rosendahl 2010; Alfänger/Cywinski/Elias 2013).

Einkommen

Das aus der Erwerbstätigkeit erwirtschaftete Einkommen ist als der wesentliche Faktor zur Bestimmung der Beschäftigungslage heranzuziehen, da

von der Höhe des monatlichen Einkommens weitere Faktoren wie die Möglichkeit zur Teilnahme an eigener Weiterbildung und die Möglichkeiten, in (private) Sicherungssysteme einzuzahlen, abhängen. Zwar ist es methodisch-statistisch schwierig, die unterschiedlichen Beschäftigtengruppen wie Festangestellte und Selbstständige über eine Variable angemessen zu vergleichen (vgl. Dobischat/Fischell/Rosendahl 2009, S. 2), dennoch kann ein Einkommen, das unterhalb von zwei Dritteln des Medianlohns liegt, als prekär angenommen werden. Der Medianlohn lag in Deutschland 2011 bei 2.829 Euro brutto. Für die in Kategorien abgefragte Einkommensvariable bedeutet dies, dass alle Einkommen als prekär bewertet wurden, die unterhalb von 1.750 Euro liegen und damit noch etwas geringer als der rein rechnerische Wert von 1.886 Euro.

Differenziert man die monatlichen Bruttoeinkommen der hauptberuflichen WeiterbildnerInnen nach dem Vertragsstatus, wird aus den Ergebnissen ersichtlich, dass vor allem die hauptberuflichen Honorarkräfte (Typ 2) von Einkommensprekarität betroffen sind. So erzielen insgesamt 63% und damit nahezu zwei Drittel der hauptberuflichen Honorarkräfte ein monatliches Bruttoeinkommen, das maximal 1.750 Euro erreicht. Im Vergleich dazu sind 16% und damit nur etwa jede/r Sechste der hauptberuflich Angestellten in den einkommensprekären Bereich einzuordnen.

Legt man allein die Bedeutung der öffentlichen Mittel zu Grunde und differenziert die Weiterbildungsbranche demnach in vorwiegend öffentlich finanzierte und vorwiegend privat/betrieblich finanzierte Angebote, zeigt sich, dass insbesondere bei den sozialversicherungspflichtig Angestellten (Typ 1) erhebliche Einkommensunterschiede im Mittel diagnostiziert werden können (siehe Alfänger/Cywinski/Elias 2014b). Während der Medianlohn der angestellten WeiterbildnerInnen in der privat finanzierten Weiterbildung in der Einkommensklasse zwischen 3.251 und 3.750 Euro brutto liegt, erwirtschaften Beschäftigte im vorwiegend öffentlich finanzierten Bereich im Mittel rund 1.000 Euro brutto weniger. Beide hauptberuflichen Beschäftigungstypen der öffentlich geförderten Weiterbildung verdienen also signifikant ($p < .001$) weniger als die Beschäftigten in der vorwiegend privat finanzierten Weiterbildung. Differenziert man die Weiterbildungsbranche anhand der oben skizzierten Dreiteilung, wird deutlich,

dass der enorme Einkommensunterschied zwischen den hauptberuflichen Beschäftigungstypen insbesondere auf das Segment der öffentlich finanzierten allgemeinen Weiterbildung zutrifft (vgl. Abb. 1). Als Einflussfaktoren auf die Prekarität des Einkommens scheinen sich Vertragsstatus und Finanzierungssegment zu bestätigen (siehe Alfänger/Cywinski/Elias 2014b), jedoch sind weitere Risikofaktoren bei der Betrachtung prekärer Einkommenschancen zu berücksichtigen. Insbesondere Geschlecht, Alter, die Dauer der Berufszugehörigkeit bzw. der Erwerbsperiode und die Arbeitszeit scheinen sich als erklärend zu erweisen (siehe Martin/Langemeyer 2014).

Als besonders prekär zeigt sich der Bereich der Zweitspracherwerbs- und Integrationskurse. Nicht nur, dass dieser Bereich in besonderem Maße in Form hauptberuflicher Selbstständigkeit organisiert wird – über 70% der befragten ProbandInnen haben angegeben, in dieser Form tätig zu sein –, diese sind auch in besonderem Maße von Einkommensprekarität betroffen. Trotz des hohen Bildungsniveaus, das mit einer AkademikerInnenquote von über 90% signifikant ($p < .001$) über den anderen Weiterbildungsbereichen liegt, verdienen rund 77% der Weiterbildungsbeschäftigten weniger als 1.750 Euro brutto im Monat.

Die wachsende Hauptberuflichkeit in diesem Feld deutet zwar eine Verberuflichung an, die nach Harold Wilensky (1964) eine erste Stufe der Professionalisierung bilden kann. Andererseits scheinen die erzielbaren Einkommen dem klassischen Professionsverständnis zu widersprechen, wonach sich Professionen in der Regel eher durch höhere Einkommen auszeichnen (siehe Dobischat/Fischell/Rosendahl 2010). Während die Festangestellten im Bereich der öffentlich finanzierten allgemeinen Weiterbildung bereits erste Stufen von Professionalisierung durchschritten haben, stehen die in vorderster Linie mit den Lehrgangsteilnehmenden arbeitenden FreiberuflerInnen erst am Beginn dieses Prozesses. Vereinzelt hauptberufliche Honorarkräfte können auf einem Arbeitsmarkt der Nebenberufe, selbst in der Summe ihrer Tätigkeitsverhältnisse, oft nur niedrige Gesamteinkommen erzielen. Diese Personengruppe, die innerhalb der älteren WSF-Studie (2005) auf 150.000 Erwerbstätige in Deutschland beziffert wurde, muss zukünftig in der Forschung näher ins Blickfeld rücken. Denn prekäre Beschäftigung kann in diesem

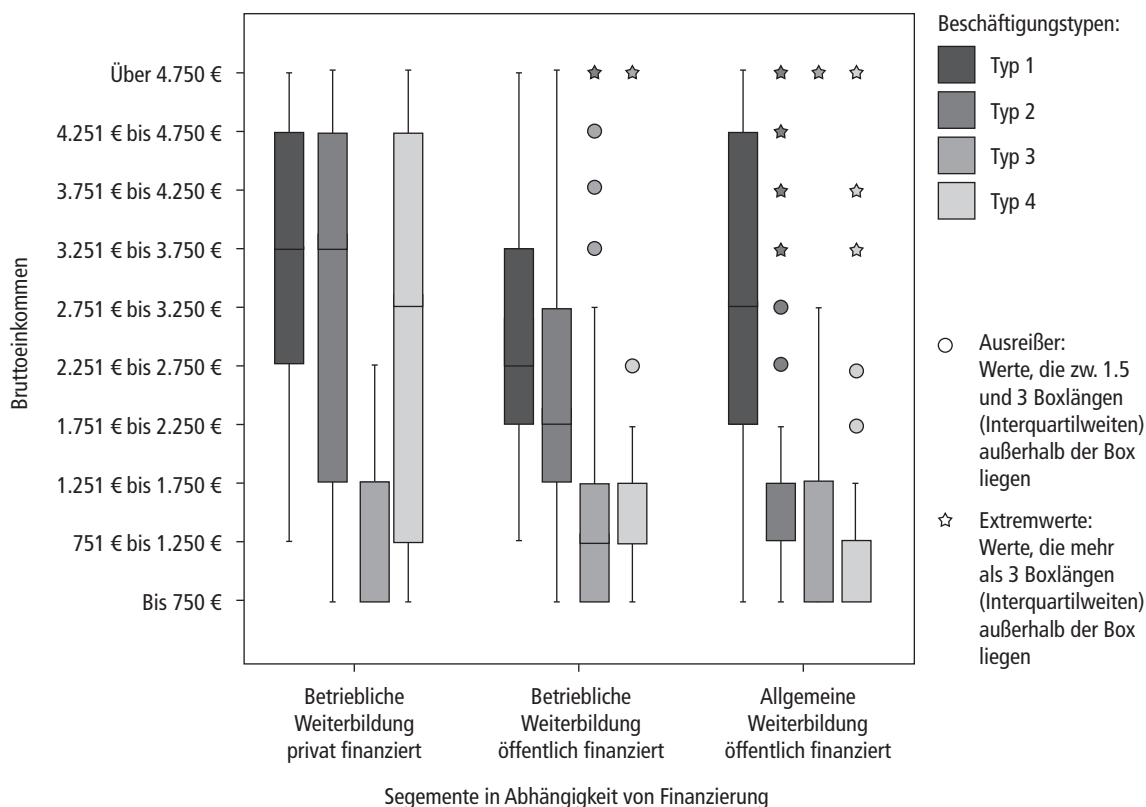
Fall auch Ausdruck von Professionalisierung sein, über deren Ergebnis jedoch Berufsschließungsprozesse und staatliche Regulation entscheiden können. Neben dem Blick auf die vereinzelt erfolgreichen Etablierungsbeispiele als „individuelle Professionalisierung“ (vgl. Nittel 2011, S. 358) ist daher der Ansatz der kollektiven Professionalisierung auch für die Weiterbildung weiterhin von Interesse.

Bedenkt man die beobachteten Unterschiede in anglo-amerikanischen und kontinentaleuropäischen Professionalisierungsprozessen (siehe Neal/Morgan 2000; vgl. Miege 2005, S. 342), so wird eine erfolgreiche Professionalisierung ohne staatliche Protektion und ein Bekenntnis zu ihrer Arbeit nicht möglich sein. Die Bemühungen zur Professionalisierung aus sich selbst heraus erscheinen schon für den Bereich der (gewerkschaftlichen) Interessensvertretung auf Grund der heterogenen Belegschaften sowie der divergierenden Zielsetzungen komplex und erschwert (siehe Krupka 2013), die prekäre Lage der an diesem Prozess interessierten AkteurInnen erschwert ihn abermals.

Beschäftigungsstabilität

Nicht nur, dass ein Großteil des erwachsenenbildnerischen Personals auf Basis von Honorar- und Werkverträgen ohnehin in unsicheren Beschäftigungsverhältnissen tätig ist, auch in Bezug auf die Befristungsquoten bei Neueinstellungen ist die Branche Erziehung und Wissenschaft mit bis zu 76% zum Negativbeispiel mutiert (siehe IAB 2013). Dort, wo nicht ohnehin auf flexible Beschäftigungsformen zurückgegriffen werden kann, wird zunehmend mittels Befristungen Arbeit flexibilisiert. Nicht nur, dass die Befristungsquoten segmentübergreifend mit über 20% aller Anstellungsverhältnisse über dem Bundesdurchschnitt und auch über dem Branchendurchschnitt Erziehung und Unterricht liegen, gerade im Segment der öffentlich finanzierten beruflichen Bildung wird das befristete Anstellungsverhältnis zunehmend zur Normalität. Dies zeigt sich noch deutlicher, wenn man nur die Gruppe der BerufseinsteigerInnen betrachtet. Bei den Personen, die weniger als ein Jahr in der Weiterbildungsbranche beschäftigt sind, liegt der Anteil der befristeten

Abb. 1: Monatliches Bruttoeinkommen nach Segment und Beschäftigungstyp



Quelle: Alfänger/Cywinski/Elias 2015

Arbeitsverhältnisse unter den Angestellten bei 73%, in der öffentlich geförderten beruflichen Bildung sogar mit rund 84% über dem Branchenschnitt. In der öffentlich finanzierten allgemeinen Weiterbildung stehen die Beschäftigten mit einer Befristungsquote von rund 52% vergleichsweise gut dar, dennoch unverkennbar auf einem erschreckend hohen Niveau. Für die Gruppe der Festangestellten ist daher im Gegensatz zum zumeist lehrenden Personal nicht mehr von einer stabilen Professionalisierungsrichtung im Sinne von Verberuflichung auszugehen. Die Prekariisierung in Bezug auf die Beschäftigungssicherheit ist vielmehr als Indikator einer Deprofessionalisierung in der Branche zu deuten, innerhalb derer der wenig regulierte Berufszugang bei zugleich sinkenden Beschäftigungsperspektiven dazu führt, dass die Beschäftigten nicht mehr in der Lage sind, über die Qualität ihrer Arbeit mehr oder minder eigenverantwortlich zu bestimmen; weder über die Qualität ihrer Arbeitsbedingungen noch über die Qualitätskriterien ihrer Leistung. Dies gilt insbesondere für Neueinsteige in den Teilarbeitsmarkt, aber es droht die Gefahr, dass dies langsam auch auf Altverträge und die gesamte Branche ausstrahlt.

Einbindung in soziale Sicherung

Die prekäre Beschäftigungslage wird umso deutlicher, wenn man neben dem Einkommen auch die Einbindung in die sozialen Sicherungssysteme betrachtet. Trotz der Rentenversicherungspflicht haben nur 55% der hauptberuflich auf Honorarbasis Lehrenden angegeben, in das gesetzliche Rentensystem einzuzahlen.

Rund 23% der befragten hauptberuflichen Honorarkräfte zahlen weder in die gesetzliche noch in die private Rentenversicherung ein. Es mag aus der Perspektive von Weiterbildungseinrichtungen wie aber auch aus Sicht der Beschäftigten aus unterschiedlichsten Motiven von Interesse sein, Wege zu wählen, die gesetzliche Rentenversicherungspflicht zu umgehen, aber hier droht die Gefahr von Altersarmut. Vielen Honorarkräften dürfte dennoch bewusst sein, dass sie trotz Rentenversicherung mit den geringen Honoraren nicht in der Lage sein

werden, einen Rentenanspruch jenseits der Grundversicherung zu erarbeiten.

Bei dem sich stetig ausdehnenden Tätigkeitspektrum sind die Beschäftigten darauf angewiesen, ihr Wissen und ihre Kompetenzbasis stets auf dem aktuellen Stand zu halten. Die ohnehin schon existente Einkommenspolarisierung zwischen den Segmenten verschärft sich insofern noch, als das eigene Weiterbildungsengagement nicht oder nur unter erschwerten Bedingungen wahrgenommen werden kann. Insbesondere für die hauptamtlichen Honorarkräfte in der allgemeinen Weiterbildung ergibt sich ein Qualifikationsdilemma, in dem die niedrigen Löhne und ein drohender Verdienstaustausch bei einer Weiterbildungsteilnahme zu einer erzwungenen Abstinenz der eigenen Fortbildung führen (vgl. Dobischat/Fischell/Rosendahl 2009, S. 15), da eine Weiterbildungsteilnahme das Realeinkommen erheblich schmälern kann. Zwar haben 87% der hauptberuflichen Honorarkräfte angegeben, in den letzten zwei Jahren an organisierter Weiterbildung teilgenommen zu haben, was eine grundsätzlich hohe Weiterbildungsaspiration belegt. Jedoch ist der Großteil von ihnen darauf angewiesen, die Kosten hierfür selbst aufzubringen. Nicht einmal jede vierte (22%) Teilnahme wurde ganz oder anteilig durch die Arbeit- bzw. AuftraggeberInnen getragen.

Prekarität und Professionalisierung – ein kritisches Fazit

Die unterschiedlichen Rahmenbedingungen der Teilmärkte, d.h. allen voran die Finanzierungsquellen und die damit zusammenhängenden Verwertungs- und Zielinteressen sowie der Erwerbsstatus verursachen unterschiedlich hohe Risiken für prekäre Beschäftigung zwischen den untersuchten Segmenten (intersegmentär) einerseits und innerhalb der Segmente (intra-segmentär) andererseits. Nimmt man die vier Dimensionen von prekärer Beschäftigung hinzu, zeigt sich ein noch differenzierteres Bild für die einzelnen Teilmärkte. Dabei rücken zwei der Prekaritätsfaktoren in den Fokus des Interesses: die prekäre Einkommenssituation in der öffentlich finanzierten allgemeinen Weiterbildung und die als

2 Legt man die Zahlen der Mikrozensusauswertung von Ines Langemeyer und Andreas Martin zu Grunde, sind die Werte noch erschreckender. Innerhalb der Stichprobe des Mikrozensus gaben nur 24% an, pflichtversichert zu sein (vgl. Martin/Langemeyer 2014, S. 49).

prekär zu etikettierenden Befristungs- und Flexibilisierungstendenzen in der öffentlich finanzierten beruflichen Weiterbildung.

Prekäre Beschäftigung kann sowohl Indikator für einen Professionalisierungs- als auch für einen Deprofessionalisierungsprozess sein. Während innerhalb der öffentlich geförderten beruflichen Weiterbildung sich allem Anschein nach Deprofessionalisierungstendenzen mit einhergehender Prekarisierung der Beschäftigungslagen der Festangestellten bemerkbar machen, die insbesondere auf die Transformationsprozesse in Folge der Hartz-Gesetzgebung zurückzuführen sind und den bisher erreichten Grad an Institutionalisierung in Frage stellen, weisen die Ergebnisse für die öffentlich geförderte allgemeine Weiterbildung auf einen Trend zunehmender hauptberuflicher Solo-Selbstständigkeit der Lehrkräfte hin, die mit prekären Beschäftigungsbedingungen korrespondieren. Die letztere Gruppe ist jedoch nicht einem Prozess unterworfen, der ihre Beschäftigungsbedingungen zunehmend verschlechtern würde, sondern die unsicheren Beschäftigungsbedingungen sind in vielen Fällen darauf zurückzuführen, dass vormals als nebenberuflich konzipierte Tätigkeiten nun von Personen ausgeübt werden, die dies – zum großen Teil in Ermangelung von stabilen Beschäftigungsalternativen – als ihren „Hauptberuf“ bzw. ihre „Haupterwerbstätigkeit“ sehen. Sie stehen erst am Beginn einer Professionalisierung, verstanden als Verberuflichung, die die Lehrtätigkeit in der Erwachsenenbildung als Beruf nur als ein fernes Ziel erahnen lässt, mit ungewissem Ausgang.

Die aktuellen Daten lassen vermuten, dass die Lehrkräfte im Fach Deutsch als Zweitsprache bzw. in Integrationskursen am ehesten diesen Weg

beschreiten können, da ihre Tätigkeiten im Zuge zunehmender Migration auf Dauer von der Gesellschaft nachgefragt und als notwendig erachtet werden. Dass sich gerade bei dieser Gruppe die prekärsten Arbeitsfelder diagnostizieren lassen, zeigt, dass die Verberuflichung auch mit unsicheren Beschäftigungsperspektiven einhergehen kann. Wenn es dieser Gruppe gelingt, die Nachfrage nach ihrer Expertise dauerhaft zu sichern und zugleich den Zugang zu ihrem Berufsfeld zu regulieren, ist es denkbar, dass trotz der Verabschiedung des Professionalismus (siehe Box) und der Abkehr von der Kategorie Profession in den Erziehungswissenschaften (siehe Helsper/Tippelt 2011) ein erneuter Professionalisierungsschub in der Weiterbildung zu beobachten sein könnte, dies könnte jedoch nicht losgelöst vom Prekaritätsdiskurs diskutierbar sein. Führt man sich vor Augen, dass die Weiterbildungsbranche nicht nur quantitativ einen nicht zu vernachlässigenden Teilarbeitsmarkt bildet, sondern zugleich als Funktionssystem auf den gesamten deutschen Arbeitsmarkt wirken soll, wird deutlich, welche Brisanz die Vernachlässigung dieser Beschäftigtengruppe entwickeln kann. Ein Weiterbildungssystem, das von Deprofessionalisierung und Prekarisierung bedroht ist, wird nur schwer die mannigfaltigen Erwartungen erfüllen können, die im System Lebenslangen Lernens gestellt werden. Unter den aktuellen Vermarktlichungsstrategien für die deutsche Weiterbildungsbranche ist ein professionsfördernder Eingriff des Staates eher unwahrscheinlich. Die Weiterbildungsbranche steht dabei exemplarisch für einen Zustand, der einem „Laboratorium moderner Arbeitsformen“ (siehe Alfänger/Cywinski/Elias 2014a) für Effekte flexibler Arbeitsorganisation gleicht.

Verabschiedung des Professionalismus

Professionalismus (professionalism) wird hier als dritte mögliche Organisationsform von Arbeit, zwischen Marktorganisation und bürokratischer Ordnung (siehe Freidson 2001), verstanden. In diesem Zusammenhang sind Kollektivitätsorientierung bzw. Zentralwertbezug, die Selbstkontrolle bzw. Autonomie der Professionen sowie ihr spezifisches Wissen zentrale Merkmale, die den Professionen eine besondere Bedeutung im Modernisierungsprozess gegeben haben (siehe auch Stichweh 1996). Die Idealvorstellung von der Profession, mit ihren vieldiskutierten Merkmalen, und ihre Bedeutung in der Organisation von Arbeit sind jedoch maßgeblich für den bestimmten historischen Zeitraum zwischen 1750 und 1950 zutreffend und besitzen keine Allgemeingültigkeit (siehe Sander 2008). Insbesondere auf die Unterschiede zwischen anglo-amerikanischem und kontinentaleuropäischem Muster und auf Probleme der Übertragbarkeit der Theorien ist vermehrt hingewiesen worden (siehe u.a. McClelland 1985; Daheim 1992; Neal/Morgan 2000). So sind Professionen und Professionalisierung vielleicht nur für den spezifischen angelsächsischen Fall (siehe Freidson 1986; vgl. Daheim 1992, S. 21) und/oder historischen Zeitraum zu analysieren, während zukünftige Berufe nicht mehr dem Idealtypus der Professionen entsprechen,

sondern sowohl Elemente des Professions- als auch des Bürokratiemodells miteinander verbinden (vgl. Wilensky 1964, S. 157). Zunehmende Ökonomisierung und Marktorientierung lassen den Professionalismus als Organisationsform von Weiterbildungsarbeit in den Hintergrund treten; falls eine solche „Dominanz der Experten“ (siehe Freidson 1975; Rüschemeyer 1980) im Weiterbildungsbereich jemals erreicht worden wäre, wird sie im System Lebenslangen Lernens, auf dem Weg zur Wissensgesellschaft und durch die gestiegene Bedeutung selbstgesteuerten Lernens aufgelöst. Der Abschied vom Professionsbegriff (siehe Helsper/Tippelt 2011) ist aus dieser Sicht nur konsequent, wengleich die Konjunktur des Professionalitätsbegriffes auf das Fehlen trennschärferer Begriffe verweist.

Literatur

- Alfänger, Julia/Cywinski, Robert/Elias, Arne (2013):** Weiterbildung als Beruf. Zur Notwendigkeit, Profession und Prekarität gemeinsam zu denken. In: POLIS, 3/2013, S. 10-12.
- Alfänger, Julia/Cywinski, Robert/Elias, Arne (2014a):** Weiterbildung im Wandel – Ein Laboratorium moderner Arbeitsformen? In: Dobischat, Rolf/Hufer, Klaus-Peter (Hrsg.): Weiterbildung im Wandel. Profession und Profil auf Profitkurs. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 39-63.
- Alfänger, Julia/Cywinski, Robert/Elias, Arne (2014b):** Einkommensverhältnisse, Tätigkeiten und Selbstwahrnehmungen des Weiterbildungspersonals im Wandel – Ergebnisse einer Online-Befragung. In: DIE (Hrsg.): Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2014. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 69-79.
- Alfänger, Julia/Cywinski, Robert/Elias, Arne (2015):** Beschäftigung in der Weiterbildung. Der gespaltene Weiterbildungsarbeitsmarkt im Spannungsfeld von Profession und Prekarität (= unveröffentlichter Datensatz des Promotionsprojektes).
- Alfänger, Julia/Cywinski, Robert/Elias, Arne/Dobischat, Rolf (2015):** Erwerbsarbeit in der Weiterbildungsbranche – Zur systematischen Erfassung prekärer Beschäftigung in einem polarisierten Arbeitsmarkt. (in Vorbereitung)
- Ambos, Ingrid/Koscheck, Stefan/Martin, Andreas (2015):** Personalgewinnung von Weiterbildungsanbietern. Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2014. Bonn: BIBB. Online im Internet: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a22_wbmonitor_ergebnisbericht_umfrage_2014.pdf [Stand: 2015-09-07].
- Bosch, Gerhard/Weinkopf, Claudia (2011):** Arbeitsverhältnisse im Dienstleistungssektor. In: WSI-Mitteilungen, 9/2011, S. 439-446.
- Brehmer, Wolfram/Seifert, Hartmut (2008):** Sind atypische Beschäftigungsverhältnisse prekär? Eine empirische Analyse sozialer Risiken. In: Zeitschrift für Arbeitsmarktforschung, 41(4), S. 501-531.
- Daheim, Hansjürgen (1992):** Zum Stand der Professionssoziologie. In: Dewe, Bernd/Ferchhoff, Wilfried/Olaf-Radtke, Frank (Hrsg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 21-35.
- Dobischat, Rolf (2004):** Förderung der beruflichen Weiterbildung – Konsequenzen aus der „Hartz-Reform“. In: WSI-Mitteilungen 4/2004, S. 199-205.
- Dobischat, Rolf/Fischell, Marcel/Rosendahl, Anna (2009):** Beschäftigung in der Weiterbildung. Prekäre Beschäftigung als Ergebnis einer Polarisierung in der Weiterbildungsbranche? Gutachten im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung. Essen.
- Dobischat, Rolf/Fischell, Marcel/Rosendahl, Anna (2010):** Professionalität bei prekärer Beschäftigung? Weiterbildung als Beruf im Spannungsfeld von professionellem Anspruch und Destabilisierung im Erwerbsverlauf. In: Bolder, Axel/Epping, Rudolf/Klein, Rosemarie/Reutter, Gerhard/Seiverth, Andreas (Hrsg.): Neue Lebenslaufregimes – neue Konzepte der Bildung Erwachsener? Wiesbaden: Springer VS, S. 163-181.
- Freidson, Eliot (2001):** Professionalism, the third logic. Chicago: University of Chicago Press.
- Freidson, Eliot (1975):** Dominanz der Experten. Zur sozialen Struktur medizinischer Versorgung. München: Urban & Schwarzenberg.
- Hartmann, Heinz (1972):** Arbeit, Beruf, Profession. In: Luckmann, Thomas/Sprondel, Walter Michael: Berufssoziologie. Köln: Kiepenheuer & Witsch.

- Helsper, Werner/Tippelt, Rudolf (2011):** Ende der Profession und Professionalisierung ohne Ende? Zwischenbilanz einer ungeschlossenen Diskussion. In: Dies. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. 57. Beiheft. Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz, S. 268-288.
- IAB – Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (2013):** Aktuelle Daten und Indikatoren. Befristete Beschäftigung – Aktuelle Zahlen aus dem IAB-Betriebspanel 2012, Nürnberg. Online im Internet: http://doku.iab.de/aktuell/2013/befristung_2012.pdf [Stand: 2015-09-07].
- Keller, Berndt/Seifert, Hartmut (2009):** Atypische Beschäftigungsverhältnisse: Formen, Verbreitung und soziale Folgen. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 27, S. 40-46.
- Koscheck, Stefan/Ohly, Hana (2014):** 22.000 Weiterbildungsanbieter sichern flächendeckende Versorgung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 43(2), S. 4-5.
- Krupka, Birgit (2013):** Der (gesellschaftliche) Wert von Bildungsarbeit: Eine Diskussion anhand der prekären Beschäftigungsverhältnisse von ErwachsenenbildnerInnen. In: Momentum 13, Track #6. Online im Internet: http://momentum-kongress.org/cms/uploads/PAPER_Krupka-Birgit_Der-gesellschaftliche-Wert-von-Bildung.pdf [Stand: 2015-05-27].
- Martin, Andreas/Langemeyer, Ines (2014):** Demografie, sozioökonomischer Status und Stand der Professionalisierung – das Personal in der Weiterbildung im Vergleich. In: DIE (Hrsg.): Trends in der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2014. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 43-67.
- McClelland, Charles E. (1985):** Zur Professionalisierung der akademischen Berufe in Deutschland. In: Conze, Werner/Kocka, Jürgen (Hrsg.): Bildungssystem und Professionalisierung in internationalen Vergleichen. Stuttgart: Clett-Kotta, S. 233-247.
- Mieg, Harald (2005):** „Professionalisierung“. In: Rauner, Felix (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildungsforschung. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 342-349.
- Neal, Marc/Morgan, John (2000):** The professionalization of everyone? A comparative study of the development of the professions in the United Kingdom and Germany. In: European Sociological Review 16(1), S. 9-26.
- Nittel, Dieter (2011):** Freiberufliche Erwachsenenbildner – eine neue Pädagogen-Generation? In: Eckert, Thomas et al. (Hrsg.): Bildung der Generationen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 347-359.
- Nuissl, Ekkehardt (2005):** Professionalisierung in Europa. In: Report. Forschungs- und Literaturreport Weiterbildung, 28(4), S. 47-56. Online im Internet: <http://www.die-bonn.de/doks/nuissl0502.pdf> [Stand: 2015-09-07].
- Peters, Roswitha (2004):** Erwachsenenbildungs-Professionalität. Ansprüche und Realitäten. Bielefeld: W. Bertelsmann (=Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung). Auch online im Internet: <http://www.die-bonn.de/doks/peters0401.pdf> [Stand: 2015-05-27].
- Rosendahl, Anna (2013):** Beschäftigungs- und Geschäftslage(n) in der öffentlich geförderten beruflichen Weiterbildung – Institutionelle Reaktionsmuster zur Kompensation von finanzierungs- und steuerungsbedingten Unsicherheiten? In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online. 25/2013, S. 1-25. Online im Internet: http://www.bwpat.de/ausgabe25/rosendahl_bwpat25.pdf [Stand: 2015-09-07].
- Rüschemeyer, Dietrich (1980):** Professionalisierung: Theoretische Probleme für die vergleichende Geschichtsforschung. In: Geschichte und Gesellschaft, 6(3), S. 311-325.
- Sander, Tobias (2008):** Professionalisierung und Bürgertum. In: Müller-Benedict, Volker (Hrsg.): Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte Band VI. Akademische Karrieren in Preußen und Deutschland 1850-1940. Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht, S. 59-67.
- Schlutz, Erhard (1988):** Wissenschaft ohne Adressaten? Einleitende Überlegungen zum Zusammenhang von Professionalisierung und Wissensproduktion. In: Schlutz, Erhard/Siebert, Horst (Hrsg.): Ende der Professionalisierung? Die Arbeitssituation in der Erwachsenenbildung als Herausforderung für Studium, Fortbildung und Forschung. Bremen: Universität Bremen, S. 7-24.
- Stichweh, Rudolf (1996):** Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität – Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 49-69.
- Weinkopf, Claudia/Hieming, Bettina/Mesaros, Leila (2009):** Prekäre Beschäftigung. Expertise für die SPD-Landtagsfraktion NRW. Hrsg. vom Institut Arbeit und Qualifikation (IAQ). Duisburg. Online im Internet: http://www.iaq.uni-due.de/aktuell/veroeff/2009/weinkopf_Prekaere_Beschaeftigung.pdf [Stand: 2015-09-07].
- Wilensky, Harold L. (1964):** The Professionalization of Everyone? In: The American Journal of Sociology, 70(2), S. 137-158.
- WSF – Wirtschafts- und Sozialforschung (Hrsg.) (2005):** Erhebung zur beruflichen und sozialen Lage von Lehrenden in Weiterbildungseinrichtungen. Kerpen. Schlussbericht online im Internet: http://www.bmbf.de/pubRD/berufliche_und_soziale_lage_von_lehrenden_in_weiterbildungseinrichtungen.pdf [Stand: 2015-09-07]



Foto: Diana Ech

Arne Elias (M.A.)

arne.elias@uni-due.de
<http://www.uni-due.de>
+49 (0)201 183-6312

Arne Elias studierte Geschichte, Politikwissenschaften und Pädagogik an den Universitäten Paderborn und Duisburg-Essen. Seit 2011 ist er wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl Wirtschaftspädagogik/Berufliche Aus- und Weiterbildung (Prof. Dobischat), Institut für Berufs- und Weiterbildung (IBW) an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Universität Duisburg-Essen. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen in der Professionalisierung und den Beschäftigungsformen des Weiterbildungspersonals.



Foto: Diana Ech

Prof. Dr. Rolf Dobischat

rolf.dobischat@uni-due.de
<http://www.uni-due.de>
+49 (0)201 183-2663

Nach einer kaufmännischen Ausbildung studierte Rolf Dobischat Wirtschafts- und Sozialwissenschaften an den Universitäten Kassel und Göttingen. Es folgten Tätigkeiten als wissenschaftlicher Angestellter an den Universitäten Kassel, Hagen (FernUniversität) und Karlsruhe, bevor er 1991 zum Professor für Wirtschaftspädagogik an der damaligen Universität Duisburg mit dem Schwerpunkt Berufliche Aus- und Weiterbildung berufen wurde. Von 2003 bis 2004 war Rolf Dobischat Vorsitzender der Gründungskommission der nun fusionierten Universität Duisburg-Essen. Von 2006 bis 2011 war er Präsident des Deutschen Studentenwerks. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in der Berufsbildungsforschung, der regionalen Bildungspolitik und betrieblichen Weiterbildungsforschung.



Foto: Diana Ech

Dipl.-Päd. Robert Cywinski

robert.cywinsky@uni-due.de
<http://www.uni-due.de>
+49 (0)201 183-2415

Robert Cywinski studierte Erziehungswissenschaften, Psychologie, Soziologie und Raumplanung an den Universitäten Dortmund und Duisburg-Essen. Nach seinem Abschluss als Diplom-Pädagoge mit der Studienrichtung Erwachsenenbildung/Weiterbildung und dem Schwerpunkt Qualifikationsmanagement/Organisationsentwicklung arbeitete er als Projektmitarbeiter bei der Gesellschaft für innovative Beschäftigungsförderung (G.I.B.) mbH in Bottrop. Seit 2010 ist er als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl Wirtschaftspädagogik/Berufliche Aus- und Weiterbildung (Prof. Dobischat) im Institut für Berufs- und Weiterbildung (IBW) an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Universität Duisburg-Essen beschäftigt. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen in Forschungen zum Arbeitsmarkt der Weiterbildung.



Foto: Diana Eich

Julia Alfänger (M.A.)

julia.alfaenger@uni-due.de
<http://www.uni-due.de>
+49 (0)201 183-2448

Julia Alfänger studierte Ethnologie, Geschichte und Rechtswissenschaften an den Universitäten Heidelberg und Gießen. Seit 2010 ist sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl Wirtschaftspädagogik/Berufliche Aus- und Weiterbildung (Prof. Dobischat), Institut für Berufs- und Weiterbildung (IBW) an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Universität Duisburg-Essen beschäftigt. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in der Professionalität des Weiterbildungspersonals.

On the Professionalization of Adult Education in Germany

Of the need to measure job development against the reality of employment

Abstract

The continuing education sector in Germany is traditionally characterized by atypical and thus mostly precarious employment relationships. What does this mean in regard to the income, employment stability, inclusion in social security systems and employability of trainers in continuing education? This article presents a doctoral research project conducted at the University of Duisburg-Essen that analysed the structural conditions and thus the different sectors and parts of the labour market active in continuing education in Germany: the sector that is general and publicly funded, the sector that is professional and publicly funded and the sector that is privately funded. The research project was based on an online questionnaire completed by 2,229 people working in continuing education in 2012. It appeared that there are two main factors for precarity: the income of adult educators in publicly funded general continuing education and the trend toward limited term employment and more flexible conditions in publicly funded professional continuing education. (Ed.)

Möglichkeitenräume der kooperativen Professionalitätsentwicklung

SprachkursleiterInnen in der Erwachsenenbildung zwischen Prekariat und Profilierung

Elisabeth Feigl

Feigl, Elisabeth (2015): Möglichkeitenräume der kooperativen Professionalitätsentwicklung. SprachkursleiterInnen in der Erwachsenenbildung zwischen Prekariat und Profilierung. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 26, 2015. Wien.
Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/15-26/meb15-26.pdf>.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Sprachkursleitende, kooperative Qualifizierungsmaßnahme, Handlungskompetenz, Weiterbildungszeit, Prekariat, Isolation, kollegialer Unterrichtsbesuch, Intervention, Aktionsforschung

Kurzzusammenfassung

Der vorliegende Beitrag versteht sich als eine Problemanalyse. Er beschreibt die Rahmenbedingungen von Unterrichtenden in der Erwachsenenbildung und fragt nach Qualifizierungsmaßnahmen, die eine umfassende und nachhaltige Erweiterung ihrer Handlungskompetenz ermöglichen helfen. Das Spannungsfeld zwischen Prekariat und Profilierung, in dem sich viele Unterrichtende gegenwärtig befinden, wird am Beispiel der SprachkursleiterInnen an den Volkshochschulen analysiert. Können kooperative Qualifizierungsmaßnahmen gerade für sie einen Mehrwert darstellen? Der Beitrag entwirft Szenarien einer gelungenen Professionalitätsentwicklung und zeigt auf, wie und warum kooperative Lernszenarien speziell für die Professionalität von Sprachkursleitenden förderlich sind und zur Verwirklichung alternativer Lehr- und Lernmuster beitragen können. Vorgestellt werden u.a. die kollegialen Unterrichtsbesuche an der VHS Tirol, die sich als probates Mittel zur Initiierung der Zusammenarbeit in einem sonst isolierten KursleiterInnenalltag erwiesen haben. (Red.)

Möglichkeitenräume der kooperativen Professionalitätsentwicklung

SprachkursleiterInnen in der Erwachsenenbildung zwischen Prekariat und Profilierung

Elisabeth Feigl

Eine der größten Herausforderungen für Organisationen der Erwachsenenbildung besteht darin, den KursleiterInnen ihren hohen Bedarf an Weiterbildung bewusst zu machen und die Teilnahme an Qualifizierungsmaßnahmen anzuregen. Experimentelle Wege und Formen des kooperativen Lernens und Handelns eignen sich dafür m.E. besonders, da sie zeitnah, praxisrelevant und ressourcenschonend sind.

Unterrichten in der Erwachsenenbildung als zweite Chance?

SprachkursleiterInnen in der Erwachsenenbildung resp. SprachkursleiterInnen an österreichischen Volkshochschulen sind in der Mehrzahl Frauen, haben häufig Migrationshintergrund und leben nicht selten in prekären Verhältnissen. In welchen Bereichen ist ihre berufliche Weiterentwicklung dringend gefragt, wie kann der Transfer von Fortbildungsmaßnahmen in ihre Unterrichtspraxis gelingen und wie kann dadurch ihre professionelle Handlungsfähigkeit erhöht werden? Was ist nötig, damit Weiterbildungszeit nicht allzu sehr in Konkurrenz tritt mit der für die Einkommenssicherung nötigen Zeit?

Personen, die in der Erwachsenenbildung arbeiten, haben oft unterschiedlichste Quellberufe und Weiterbildungserfahrungen. Im Speziellen erscheinen die Lebensentwürfe und -wege von SprachkursleiterInnen weniger geradlinig als die

anderer Berufsgruppen. Selten war es ihr erster Berufswunsch, in der Erwachsenenbildung zu unterrichten. Immer wieder waren und sind es vielmehr persönliche Motive wie Partnerschaft, Wohnungswechsel oder die Unvereinbarkeit von Vollzeitbeschäftigung und Familie, die vor allem Frauen in diesen Beruf dräng(t)en. Wird dann noch die eigene Muttersprache unterrichtet, erscheint es selbstverständlich, dass das auch ohne entsprechende Ausbildungen sowie ausreichende Entlohnung möglich ist. So kommt es, dass SprachkursleiterInnen sowie allgemein Unterrichtende in der Erwachsenenbildung oft über keine bzw. eine nur unzureichende erwachsenengerechte und fachliche Aus- und Weiterbildung verfügen (vgl. Feigl-Bogenreiter 2009, S. 18ff.) und dass sie auch, wenn sie über eine solche verfügen, nicht ihren Qualifikationen entsprechend entlohnt werden. In anderen Quellberufen können die KursleiterInnen nicht selten fundierte Ausbildungen oder sogar akademische Abschlüsse vorweisen (vgl. ebd.).

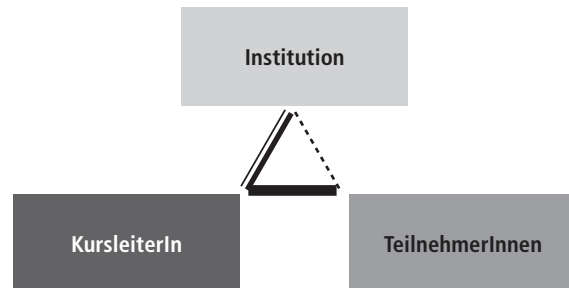
Aus der Entstehungsgeschichte der Erwachsenenbildung erklärt sich der Anspruch, möglichst alle (vornehmlich auch weniger bildungsnahe bzw. in der Mehrheitsbevölkerung integrierte) Milieus zu erreichen. Da das allgemeine politische sowie gesellschaftliche Verständnis dem „Lebenslangen Lernen“ (immer noch) keinen relevanten Stellenwert einräumt, müssen die in diesem Bereich arbeitenden Institutionen zumeist mit geringen budgetären Mitteln auskommen. So setzen sie stark auf das Engagement aller Beteiligten. Im Fall der Erwachsenenbildung tragen neben den auch nicht allzu gut dotierten Hauptberuflichen vor allem die „bescheidenen“ Honorare der KursleiterInnen dazu bei, dass die angebotenen Kurse finanzierbar und auch für Einkommensschwache erschwinglich bleiben¹. Folglich sind die rund 3.000 vornehmlich weiblichen SprachkursleiterInnen an den österreichischen Volkshochschulen mehrheitlich freiberuflich tätig² und unterrichten häufig gleichzeitig an verschiedenen Institutionen der Erwachsenenbildung.

Wie eine internationale Erhebung im Rahmen des EU-Projekts „Codigo“ zeigte, haben SprachkursleiterInnen kaum Gelegenheit, sich untereinander auszutauschen, und es besteht kein besonderes Naheverhältnis zwischen den KursleiterInnen und der jeweiligen Institution, in der sie tätig sind. „Lehrerzimmer“, Austauschplattformen oder TrainerInnen-Treffen finden sich äußerst selten (vgl. ebd.). Für die Institutionen stellt die hohe Fluktuation der vor allem besser ausgebildeten KursleiterInnen eine große Herausforderung dar. Abbildung 1 soll vor Augen führen, welche zentrale Position die Unterrichtenden in Bezug auf das Kursgeschehen einnehmen und wie sehr deshalb Institutionen daran interessiert sein sollten, die Unterrichtenden stärker an sich zu binden.

Während die Verbindung zwischen den KursleiterInnen und den Teilnehmenden zumeist sehr stark ist (dargestellt durch die dicke Linie), findet kaum Kontakt zwischen der Institution und den TeilnehmerInnen statt (symbolisiert durch die unterbrochene, dünne Linie). Die Unterrichtenden selbst sind

unterschiedlich stark an die diversen Institutionen gebunden (dargestellt durch eine doppelte Linie).

Abb. 1: Interaktion zwischen Institution, Kursleitenden und TeilnehmerInnen



Quelle: Eigene Darstellung

Obwohl hier einiger Handlungsbedarf besteht, hat sich die Erwachsenenbildung bzw. die diesbezügliche Forschung in Österreich bislang kaum mit dem Themenkomplex „Organisationskultur“ bzw. Einbindung freiberuflicher Unterrichtender beschäftigt. Im Gegenteil, die Anforderungen an KursleiterInnen nehmen zwar ständig zu, doch die Arbeitsbedingungen, Wertschätzung und Entlohnung haben sich keineswegs verbessert. Erhard Meueler schildert eine ähnliche Situation in unserem Nachbarland Deutschland: „Die Honorarlehrkräfte oder Nebenberuflichen sehen sich, um ihr Leben zu fristen, gezwungen, gegen ein nur geringes Entgelt so viele Kurse wie möglich in einer beruflichen Grauzone, ohne jede soziale und tarifrechtliche Absicherung, anzubieten. [...] Sollen sich die an der VHS gezahlten Honorare und der Vorbereitungsaufwand in einem halbwegs vernünftigen Verhältnis zueinander verhalten, müssen ausführliche und systematische Selbststudien zu didaktischen, methodischen und sozialen Fragen zurücktreten“ (Meueler 2009, S. 977). Es drängt sich die Frage auf, ob die Problematik der schlechten Entlohnung nicht letztendlich als typische, hartnäckige geschlechtsspezifische Disparität klassifiziert werden muss, da es sich, wie oben erwähnt, bei der großen Mehrzahl der

1 Die Einnahmen der Volkshochschulen in Österreich setzen sich je nach Standort der jeweiligen Volkshochschule aus den Beiträgen der TeilnehmerInnen sowie kommunalen, gewerkschaftlichen und nationalen Mitteln zusammen. Teilweise können Neuentwicklungen und/oder Pilotierungsphasen über EU-Projekte finanziert werden.
 2 Bei oben zitierter Erhebung gaben 93% der Befragten an, einer selbstständigen Tätigkeit beruhend auf Werkvertrag, freiem Dienstvertrag oder Gewerbeschein nachzugehen (vgl. Feigl-Bogenreiter 2009, S. 21).

Unterrichtenden in der Erwachsenenbildung um Frauen handelt, die generell trotz besserer Bildungsabschlüsse in punkto Aufstiegschancen und Gehalt Männern gegenüber benachteiligt sind. „Dies zeigt, dass Bildung allein für strukturelle Veränderungen in der Gesellschaft nicht ausreicht. Die Ausgrenzung von Frauen aus hierarchisch hohen beruflichen Positionen lässt sich letztendlich nicht über fehlende Bildung bzw. fehlende höhere Bildungsabschlüsse erklären“ (Schlüter 2004, S. 579).

Wozu überhaupt Weiterbildung?

Freiberufliche SprachkursleiterInnen in prekären Arbeitsverhältnissen nützen aus eigenem Antrieb kaum Weiterbildungsangebote. Diese finden zumeist nicht in der Arbeitszeit statt und sind teilweise sogar mit (hohen) Kosten verbunden. Sie sehen im Besuch der Angebote auch kaum Vorteile, wenn von Seiten der Institution zusätzliche Aus- und Weiterbildungen in keiner Weise abgegolten werden. Da von Seiten der Erwachsenenbildungsinstitutionen umgekehrt auch keine Weiterbildungsforderungen an freiberufliche MitarbeiterInnen gestellt werden können³, wird der Diskurs über die qualitative Ausgestaltung des Lehrens und Lernens mit Erwachsenen, die als Unterrichtende in der Erwachsenenbildung tätig sind, bisher eher zögerlich geführt (vgl. Meisel 2008, S. 108f., Meueler 2009, S. 977ff.; siehe auch Gruber o.J.).

Kritisch zu hinterfragen bleibt allemal auch, ob der Weiterbildungsbedarf von Unterrichtenden in der Erwachsenenbildung aus pädagogischen, methodisch-didaktischen Gründen gegeben ist oder ob eher von einem institutionellen Druck in Richtung Qualitätssicherung und Professionalisierung ausgegangen werden muss (vgl. Meueler 2009, S. 979). Folgende Fragestellungen könnten m.E. einen für alle Seiten gewinnbringenden Entwicklungsprozess leiten: Welche (partizipativen und kooperativen) Weiterbildungsangebote können im Sinne der Professionalisierungsentwicklung konzipiert und etabliert werden, damit sich die Akteurinnen und Akteure, im Speziellen die SprachkursleiterInnen an Volkshochschulen, auf professionelle Lernprozesse einlassen?

Wie lernen? Der Mehrwert kooperativer Weiterbildungsmodelle

Anhand der folgend zusammengestellten Forschungsergebnisse zum Thema Lernen, die aus sehr unterschiedlichen Ansätzen stammen, soll argumentiert werden, worin der Mehrwert kooperativer Qualifizierungsmaßnahmen liegt und warum sie wertvolle Anregungen für das Lernen Lehrender liefern können.

- Klaus Holzkamp (1995) spricht von intentionalen Lernhandlungen, die sich aufgrund der Diskrepanz zwischen aktuellem Können und Wissen auf der einen Seite und nötiger/gewünschter Handlungsfähigkeit auf der anderen Seite ergeben. Hierbei unterscheidet er zwischen expansivem Aneignen, dem aktiven, offenen neugierigen Herangehen an Unbekanntes, und dem defensiven Lernen, dem Ankämpfen gegen Bedrohungen, da andernfalls Lebensqualität und Weltverfügung verloren gehen könnten und ein Machtverlust droht (vgl. Holzkamp 1995, S. 190ff.).
- Erkenntnisse aus der Neurobiologie konnten in den letzten Jahrzehnten zeigen, wie eng wir Sinnhaftigkeit mit positiven Erfahrungen verknüpfen und wie schwierig es umgekehrt ist, negative Muster erfolgreich abzulegen (vgl. Grein 2013, S. 9ff.). Durch die zentrale Rolle des limbischen Systems, das elektronische Impulse in Eindrücke und Emotionen verwandelt und beim Erfassen von neuen Inhalten Bewertungen vornimmt, wird auch verständlich, dass Lob und Anerkennung durch andere bzw. gegenseitige Unterstützung sich sehr positiv auf den Lernerfolg auswirken, während Entmutigung, Isolation oder Angst ihre negativen Spuren ziehen (vgl. Spitzer 2007, S. 185ff.).
- Vieles lernen wir durch Beobachten und Nachahmen (vgl. Bauer 2007, S. 34). Positive Sozialkontakte begünstigen das Lernen (vgl. Spitzer 2007, S. 175ff.). Kooperation und gegenseitige Unterstützung sind beim Lernen so wichtig, weil „Lernen in Gruppen heißt: neue Perspektiven, neue Wirklichkeitskonstruktionen wahrzunehmen“ (Siebert 2011, S. 100). Von zentraler Bedeutung – und wie es Horst Siebert nennt „ein

³ Aufgrund des fehlenden Angestelltenverhältnisses können nur Angebote gemacht werden und kann niemand zur Weiterbildung verpflichtet werden.

systemisch-konstruktivistischer Schlüsselbegriff“ (ebd.) – ist hierbei die „Differenzerfahrung“. Darunter versteht Siebert, dass wir einerseits lernen, wenn wir selbst reflektieren, aber andererseits auch, wenn wir uns mit anderen unterhalten und so mit anderen Ansätzen beschäftigen (müssen). Sehr viel lernen wir auch, wenn wir selbst lehren und für uns selbst neue Inhalte so aufbereiten, dass sie auch für andere verständlich werden.

- Beim autonomen kooperativen Lernen sind auch hohe soziale, interpersonale und personelle Kompetenzen gefragt, etwa die Fähigkeiten des gegenseitigen Zuhörens, des Perspektivwechsels oder der positiven Rückmeldung. Je eigenständiger die Lernenden gemeinsam arbeiten, umso klarerer Rahmenbedingungen bedarf es. Diese müssen zunächst gemeinsam vereinbart und/oder von der Organisation vorgegeben werden (vgl. Huber 2010, S. 18).
- Diethelm Wahl gelang der Beleg, dass das theoretische, in Aus- und Weiterbildungen erworbene Wissen oft nur zu einem Bruchteil Auswirkungen auf die tatsächliche Unterrichtspraxis der Lehrenden hat (vgl. Wahl 2006, S. 11ff.). Die subjektiven Theorien der Unterrichtenden sind deshalb so hartnäckig, weil sie biografisch entstanden sind und durch die laufende Unterrichtspraxis immer wieder bestätigt werden (vgl. ebd., S. 12). Dem Transfer des Gelernten in die Unterrichtspraxis kommt folglich eine entscheidende Bedeutung zu.

Der Mehrwert kooperativer Qualifizierungsmaßnahmen liegt somit darin, dass sich diese am Lernen voneinander, dem reflexiven, kollegialen Austausch und dem Entwickeln gemeinsamer Problemlösungsstrategien orientieren und Kursleitende aus der häufigen Isolation im Unterrichtsalltag lösen. Je konkreter die Weiterbildungen sich gleichzeitig am aktuellen Tun und Wollen orientieren bzw. darauf Bezug nehmen, umso eher kann Professionalitätswentwicklung gelingen.

Räume der Möglichkeiten – eine Spurensuche

Oben Beschriebenes evoziert vor allem für die Weiterbildung (weniger für die Ausbildung) die Notwendigkeit theoriegestützten Lernens, das in seiner Umsetzung sehr stark an das professionelle

Handeln, in diesem Fall das Unterrichten, angelehnt ist. Durch Austausch und Vernetzung mit KollegInnen kann die pädagogische Praxis laufend reflektiert und erweitert werden.

Nachfolgend werden konkrete Umsetzungsmodelle im Bereich der kooperativen Weiterbildung und Vernetzung angedacht und in ihrem Auswirkungsspektrum hinterfragt. Dem Begriff „Raum“ kommt dabei eine zentrale Rolle zu, sowohl im wörtlichen als auch im übertragenen Sinn.

Unsere Sprache kennt Gestaltungs-, Spiel-, Frei- oder etwa Bildungsräume, die real, rein gedanklich oder virtuell sein können. Menschen und Raum üben aufeinander eine Wechselwirkung aus, die in „lebendigen“ Räumen wie Gärten, aber auch im virtuellen Raum durch großes Gestaltungspotenzial spürbar wird. Die „NutzerInnen“ werden eingeladen, sich den Raum anzueignen. Sie beginnen sich zu orientieren und sich mit der neuen Umgebung zu identifizieren, was als erster Lernschritt bezeichnet werden kann (vgl. Madlener 2009, S. 162ff.). Nadja Madlener spricht in diesem Zusammenhang u.a. von sozialen, subjektiven und pädagogischen „Möglichkeitenräumen“ (vgl. ebd., S. 94f.).

Ich habe diese Begrifflichkeiten sowie die von Madlener und Marit Rosol verwendeten Kategorien „Offenheit“, „Partizipation“ und „Gemeinschaft“ aus dem Urban Gardening-Kontext übernommen, um damit wichtige Aspekte und Vorteile des kooperativen Arbeitens und Lernens für die Erwachsenenbildung zu illustrieren und auf ihre Anwendungs- und Umsetzungsmöglichkeiten in der professionellen Weiterbildung von Kursleitenden zu untersuchen. Auch wenn in der Folge immer wieder von verschiedenen „Räumen“ gesprochen wird, sollten diese nicht als einander ausschließende Alternativen, sondern vielmehr als Aspekte gesehen werden, die je nach individuellen bzw. momentanen Bedürfnissen im Vordergrund stehen können.

Kriterien und Beispiele einer kooperativen Weiterbildung

Raum 1: sozial, partizipativ und offen

Partizipation und Mitgestalten erweisen sich als entscheidende Kriterien einer offenen, kooperativen

Organisationskultur. Unterrichtende können auf institutioneller Ebene zur Mitgestaltung angeregt werden, indem sie etwa bei der Auswahl und Konzeption von Fortbildungsangeboten einbezogen werden. Zusammenarbeit und Austausch sowie gleichzeitiges Empowerment vermitteln ein Gefühl des Dazugehörens und schaffen neue Vernetzungs- und Austauschmöglichkeiten.

Das Konzept Offenheit kann bedeuten, dass Fortbildungsangebote auch in informelleren Settings angeboten werden, die Freiräume beinhalten und die Unterrichtenden bei der Entfaltung ihrer eigenen Ideen und Vorstellungen unterstützen. So können neben eher strukturierten, instruktionalen Angeboten auch solche entstehen, die offene, kreative und wenig vorgegebene Prozesse beinhalten. Durch einen „Cocktail“ aus informellen, non-formalen und formellen Angeboten fühlen sich Unterrichtende bei ihrer Professionalisierung unterstützt und in ihren unterschiedlichen Bedürfnissen wahrgenommen. Petra Grell spricht in Anknüpfung an Weinert (1982) von der positiven Bedeutung selbstbestimmten und selbstgesteuerten Lernens als Voraussetzung bzw. als Methode und Ziel von Lern- und Bildungsanstrengungen, um eine übergeordnete Perspektive der Mündigkeit zu erreichen. Sie spricht auch von selbstbestimmtem Lernen nicht als von einem absoluten Konzept, sondern von graduellen Ausprägungen der Selbst- und Fremdbestimmung (vgl. Grell 2006, S. 16).

Kollegialer Unterrichtsbesuch

Ein konkretes Beispiel für die Förderung der Vernetzung und professionellen Weiterentwicklung unter KursleiterInnen stellt das Konzept der „kollegialen Unterrichtsbesuche“ dar. Hospitationen oder Unterrichtsbeobachtungen zählen noch immer zu den angstbesetztesten Tabus unter Unterrichtenden, da sie sehr stark mit Be- oder vor allem Abwertung in Verbindung gebracht werden. Das Potenzial von gegenseitigen Unterrichtsbesuchen auf kollegialer Ebene wird kaum wahrgenommen. Im EU-Projekt *Codigo* wurden Empfehlungen für die Durchführung und Implementierung ausgearbeitet. In Österreich entwickelte das Sprachenreferat des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen in Kooperation mit der VHS Tirol (unter Federführung der Kursleiterin und Weiterbildnerin Claudia Teissier de Wanner) einen Zeit- und Aktionsplan für die Implementierung kollegialer Unterrichtsbesuche an der VHS Tirol. Zunächst wurden die SprachkursleiterInnen

zu einer Weiterbildungsveranstaltung eingeladen, bei der es v.a. darum ging, das gemeinsame Verständnis eines gelungenen Unterrichts zu definieren, das Konzept der kollegialen Unterrichtsbesuche zu präsentieren und die organisatorischen Hinweise zu erläutern sowie das Geben und Nehmen von Feedback zu üben. Im Anschluss an diesen Workshop wurde eine Hospitationsliste mit Kursen der teilnehmenden KursleiterInnen erstellt und es wurden Paare gebildet. Die gegenseitigen Unterrichtsbesuche konnten somit sofort je nach individuellen Möglichkeiten beginnen. Die KursleiterInnen organisierten ihre wechselseitigen Kursbesuche und Besprechungen ohne Unterstützung der VHS.

Alle teilnehmenden KursleiterInnen der „Kollegialen Unterrichtsbesuche“ wurden am Ende zu einem World Café eingeladen mit dem Ziel, eine Zwischenbilanz des Projekts zu erstellen. Auf die Fragen „Was bringt diese kooperative Reflexion und welche Auswirkungen hat sie auf den eigenen Unterricht?“ und „Hat sich nach der Erfahrung im eigenen Unterricht etwas verändert?“ wurden, wie Teissier de Wanner berichtet, u.a. folgende Antworten gegeben: „Das Gefühl, KollegInnen zu haben“, „Neue Ideen, Zugänge, Materialien, Methoden“, „Die Möglichkeit, sich zu entwickeln“, „Selbst- vs. Fremdbild“, „Das Gefühl, dass meine Arbeit wichtig ist“ sowie auch sehr konkrete Rückschlüsse für den eigenen Unterricht: „Tafel schreiben“, „TeilnehmerInnen ermuntern, in der Zielsprache zu bleiben“, „Jetzt gehe ich viel mehr nach Plan und Prinzipienkonformität“, „Aufmerksam machen auf unbewusste Handlungen“.

Auch die Institution kann stark profitieren, obwohl sie bei der konkreten Durchführung der Unterrichtsbesuche nicht eingebunden ist. Einerseits erhält sie Informationen über den Weiterbildungsbedarf, andererseits werden Wünsche und Bedürfnisse der Unterrichtenden klarer. So wurde von den SprachkursleiterInnen an der VHS Tirol nicht nur der Wunsch nach mehr Weiterbildung geäußert, sondern es wurden auch mehr oder weniger verwirklichte, sehr konkrete Anliegen wie eigene Spinde oder Schlüssel für die hauseigene Bibliothek genannt. Die kollegialen Unterrichtsbesuche an der VHS Tirol erweisen sich mittlerweile als probates Mittel zur Initiierung der Zusammenarbeit in einem sonst isolierten KursleiterInnenalltag. Wertschätzung der Arbeit und Zusammengehörigkeitsgefühl haben stark zugenommen und die Beteiligten haben einen sehr gut besuchten Stammtisch ins Leben gerufen, der einmal im Monat stattfindet.

Raum 2: lustvoll, sinn- und identitätsstiftend

Freude, Spaß am Lernen und die Sinnhaftigkeit des Tuns haben einen hohen Stellenwert, gerade wenn

die Fortbildung sonst auf keine Weise abgegolten wird. Sinnstiftendes Tun entsteht durch wechselseitige Unterstützung und Austausch in interkulturellen Settings, die zugleich die Chance bieten, mit SprachkursleiterInnen unterschiedlichster Herkunftsländer zusammenzuarbeiten. Ein gelungenes Verhältnis von Eigenverantwortung, Organisiertheit und Unverbindlichkeit findet auch in unserer alltäglichen Beziehungskultur ihren Ausdruck. Der Widerspruch von Gemeinschaft und Individualität, Zurückgezogenheit und „Miteinander-in-Beziehung-Treten“ berührt unsere urbanen Gesellschaftsformen in ganz besonderer Weise (vgl. Madlener 2009, S. 152). Die meisten Unterrichtenden in der Erwachsenenbildung sind aufgrund ihrer Tätigkeit berufliche EinzelkämpferInnen. Vorteile gemeinsamer professioneller Entwicklung erschließen sich ihnen oft erst schrittweise. Weiterbildungsangebote gewinnen rasch an Attraktivität, werden als sinnvoll erlebt, wenn die Unterrichtenden merken, dass sie durch kooperative Herangehensweisen konkrete (Vorbereitungs-)Zeit einsparen oder durch den Austausch mit KollegInnen Unsicherheiten, Unwissen oder Frust abbauen können.

Emotionale Orientierung sowie affektive Dimensionen lenken unser (unbewusstes) Tun. Identitätsstiftende Momente erhöhen den persönlichen Wert einer Institution (vgl. ebd., S. 229). Elisabeth Meyer-Renschhausen spricht von selbstbewusster Selbstinszenierung einiger AktivistInnen, für die die Wissensweitergabe auch einen Zuwachs an Selbstbewusstsein bedeutet (vgl. Meyer-Renschhausen 2002, S. 41). Rosol erwähnt die „Treuen“, die schon so lange dabei sind, dass sie sich nicht mehr daran erinnern können, warum sie ursprünglich dazu gestoßen sind (siehe Rosol 2006). Erwachsenenbildungsinstitutionen verfügen über einen Pool an langjährigen Unterrichtenden. Zumeist sind es auch diese, die Aus- und Weiterbildungsangebote der Institution nutzen und gerne zu Kooperation und Wissensweitergabe bereit sind. Mit ihrer aktiven Unterstützung kann es gelingen, auch andere Kursleitende verstärkt an die Institution zu binden und sie für den Wert von (kooperativen) Weiterbildungsangeboten zu sensibilisieren. Sie könnten gleichzeitig als MentorInnen für jüngere KollegInnen herangezogen werden, die die „Neuen“ in die Institution einführen bzw. sie mit deren Vorstellungen von gelungenem Unterricht vertraut machen.

Raum 3: sachlich-fachlich im methodisch-didaktischen Austausch

Fachlicher bzw. methodisch-didaktischer Wissensgewinn stellt zumeist den Ausgangspunkt für eine Beteiligung an Weiterbildungsmaßnahmen dar. Durch kooperative Aktivitäten im Sprachenbereich können sich KursleiterInnen praxisnahes Wissen sowie sehr konkrete Kompetenzen für ihren Unterricht aneignen.

Forschendes Lehren – Aktionsforschung im Sprachenunterricht

Im Rahmen eines Aktionsforschungsprojekts, das 2008/09 im Verband österreichischer Volkshochschulen (VÖV) durchgeführt wurde, hatten Lehrende die Möglichkeit, Probleme der Praxis selbst zu bewältigen oder Innovationen im eigenen Unterricht umzusetzen und daraus neue Motivation für das Unterrichten zu gewinnen. Ausgangsmotivation des forschenden Lehrens war die Verbesserung der Qualität des Lehrens und Lernens und der Bedingungen, unter denen Lehrende und Lernende arbeiten. Die Ergebnisse des initiierten Prozesses waren einerseits effektive Forschungs- und Entwicklungsarbeit für den Unterricht, andererseits professionelle Weiterentwicklung der Unterrichtenden (im Sinne der Ausweitung von Wissen und Kompetenzen). In einem einführenden Workshop wurden verschiedene Techniken vorgestellt und in praktischen Übungen erprobt. Im Anschluss arbeiteten die Unterrichtenden eigenständig zumeist in Kleingruppen an spezifischen Fragestellungen ihres Unterrichts. In einem Follow-up Workshop erhielten die Unterrichtenden nochmals Gelegenheit, ihre Praxisbeispiele inklusive Lösungsansätze zu präsentieren und die vielfältig gewonnenen Erfahrungen auszutauschen. So entstanden kleine Netzwerke unter den Unterrichtenden, die sich selbst (erstmalig) als ExpertInnen erlebten und im Diskurs mit anderen ExpertInnen ihr Wissen erweitern konnten. Auch der Transfer in den Unterricht war aufgrund der situationsbezogenen Herangehensweise sichergestellt. (Vgl. Boeckmann/Feigl-Bogenreiter/Reininger 2010)

Ausblick: konkrete Empfehlungen für nachhaltige Weiterbildungsräume

Weiterbildung ist am Transfer des Gelernten in die eigene Praxis zu messen – an ihrer Nachhaltigkeit.

Kooperative professionelle Weiterentwicklung verbindet abstraktes, theoretisches Wissen mit (gemeinsamer) Reflexion und praktischem Tun und leistet die zeitnahe Überführung in den Berufsalltag. Gemeinsam mit funktionierenden Netzwerken stellt sie eine Alternative zu strukturierten Fortbildungsangeboten dar und stärkt die Bindung an die jeweilige Institution. Erste Ansätze in diese Richtung finden sich schon jetzt etwa bei unterschiedlichen Formen der Intersession, der Aktionsforschung oder der kollegialen Hospitation, die punktuell bereits im Rahmen der Volkshochschulen durchgeführt werden.

In Gesprächen mit SprachkursleiterInnen hat sich gezeigt, dass gemeinsame Reflexionen, die Nutzung von Social Media oder Online-Plattformen die Zufriedenheit mit der Tätigkeit erhöhen und die Qualität des Unterrichts verbessern. Ähnliches gilt für Formen kollegialer Unterrichtsbesuche oder kollegialer Beratung bzw. unterschiedliche Formen des Mentorings. Wichtigste Maxime bleibt allerdings in jedwedem Zusammenhang die Wertschätzung, die den Unterrichtenden und ihrer Arbeit entgegengebracht wird.

Eine der größten Herausforderungen für Organisationen der Erwachsenenbildung besteht darin, den KursleiterInnen ihren hohen Bedarf an Weiterbildung bewusst zu machen und die Teilnahme an Qualifizierungsmaßnahmen anzuregen. Experimentelle Wege und Formen des kooperativen Lernens und Handelns eignen sich dafür m.E. besonders, da sie zeitnah, praxisrelevant und ressourcenschonend sind (siehe O'Leary 2014). Eine offene Organisationskultur innerhalb der Institution fördert dieses professionelle Miteinander. Es können Weiterbildungsveranstaltungen angeregt werden, welche die Bedürfnisse und Bedarfe als auch die Interessen und zeitlichen wie finanziellen Möglichkeiten der Unterrichtenden sowie jene der Institution berücksichtigen.

Um der hohen Fluktuation von Kursleitenden Einhalt zu bieten, empfiehlt sich neben einer adäquaten

finanziellen Abgeltung eine Organisationskultur, die die Unterrichtenden verstärkt mit einschließt. Ein entscheidender Schritt läge darin, vielbeschäftigte KursleiterInnen in ein Angestelltenverhältnis überzuführen, wo diese auch Zeit für Teambesprechungen, TeilnehmerInnenberatungen, gemeinsame Curriculaentwicklung etc. hätten. Beitragen können aber auch ganz einfache Maßnahmen wie regelmäßige Informationsveranstaltungen für (neue) Kursleitende zu Semesterbeginn, wo Leitbild und (pädagogisches) Grundverständnis der Institution sowie Zuständigkeiten in der Organisation und Anforderungen an die Unterrichtenden vermittelt werden, oder auch monatliche Jours fixes zum Abgleichen der Lehr- und Lerninhalte etc.

Ein gemeinschaftlich „er- und bestellter“ virtueller Freiraum könnte kreative Möglichkeiten für Lehrende schaffen, an den Bedürfnissen, Gewohnheiten und Wünschen der Unterrichtenden ansetzen und sie in niederschwelliger Form zu Vernetzung, Austausch und professioneller Entwicklung anregen. In größeren Ballungsräumen könnte auch ein zentral gelegener realer Raum – etwa in Form eines Cafés – diese Aufgaben erfüllen.

Letztendlich können all diese Ansätze jedoch nur fruchten, wenn die entsprechenden strukturellen Rahmenbedingungen gesetzt werden und der gesellschaftspolitische Wert der geleisteten Arbeit der vielen vornehmlich weiblichen Unterrichtenden von der Allgemeinheit und der Politik entsprechend honoriert wird. Was somit im Endeffekt aussteht, ist eine friedliche „Revolution“ hinsichtlich der gesellschaftlichen Bedeutung von Erwachsenenbildung, gerade auch und besonders in ökonomisch unruhigen Zeiten mit (erzwungener) Migration. Es bleibt mehr als zu hoffen, dass ein derartiges Bewusstsein etabliert werden kann, damit die Erwachsenenbildung insgesamt – und der Sprachenbereich ganz im Besonderen – nachhaltig und umfassend zum friedlichen Miteinander der immer pluralistischer werdenden Gesellschaft in Europa beitragen kann.

Literatur

- Bußmann, Nicole (2012):** Lohnuntergrenzen in der Weiterbildung. Meinungen zum Mindestlohn. In: Training aktuell, 23. Jg., Nr. 9, 3. September 2012.
- Dillenbourg, Pierre (1999):** What do we mean by ‚collaborative learning‘? Online im Internet: <http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/19/02/40/PDF/Dillenbourg-Pierre-1999.pdf> [Stand: 2015-08-10].
- Feigl-Bogenreiter, Elisabeth (Hrsg.) (2009):** Erhebung zu SprachkursleiterInnen an österreichischen Volkshochschulen. Kurzfassung der Erhebung von August Gächter, Zentrum für soziale Innovation. Wien: Verband Österreichischer Volkshochschulen (= VÖV Edition Sprachen. 3).
- Feigl-Bogenreiter, Elisabeth (Hrsg.) (2013):** Mehrsprachig statt einsilbig. Sprachenlernen bis ins hohe Alter. Wien: Verband Österreichischer Volkshochschulen (= VÖV Edition Sprachen. 6). Online im Internet: http://files.adulteducation.at/uploads/MEHRSPRACHIG_statt_EINSILBIG_fertig_EF_Vers3.pdf [Stand: 2015-08-17].
- Grein, Marion (2013):** Sprachenlernen im Alter. In: Feigl-Bogenreiter, Elisabeth (Hrsg.): Mehrsprachig statt einsilbig. Sprachenlernen bis ins hohe Alter. Wien: Verband Österreichischer Volkshochschulen (= VÖV Edition Sprachen. 6), S. 7-31. Online im Internet: http://files.adulteducation.at/uploads/MEHRSPRACHIG_statt_EINSILBIG_fertig_EF_Vers3.pdf [Stand: 2015-08-17].
- Grell, Petra (2006):** Forschende Lernwerkstatt. Eine qualitative Untersuchung zu Lernwiderständen in der Weiterbildung. Münster: Waxmann.
- Gruber, Elke (o.J.):** Professionalisierung in der Erwachsenenbildung: Zwei Schritte vorwärts und einer zurück? Online im Internet: <http://www.wg.uni-klu.ac.at/ifeb/eb/Professionalisierung.pdf> [Stand: 2015-08-17].
- Holzkamp, Klaus (1995):** Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt am Main: Campus.
- Huber, Anne A. (2010):** Kooperatives Lernen – kein Problem. Effektive Methoden der Partner- und Gruppenarbeit für Schule und Erwachsenenbildung. Seelze: Friedrich.
- Madlener, Nadja (2009):** Grüne Lernorte. Gemeinschaftsgärten in Berlin. Würzburg: Ergon.
- Meisel, Klaus (o.J.):** Personalentwicklung an Volkshochschulen (= unveröff. Tischvorlage beim Masterlehrgang „Erwachsenenbildung/ Weiterbildung“, Dezember 2013).
- Meisel, Klaus (2008):** Qualitätsmanagement und Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung. In: Klieme, Eckhard/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Qualitätssicherung im Bildungswesen. Weinheim und Basel: Beltz, S. 108-121.
- Meueler, Erhard (2009):** Didaktik der Erwachsenenbildung – Weiterbildung als offenes Projekt. In: Tippelt, Rudolf/Hippel, Aiga von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 3., überarb. u. erw. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 973-988.
- Meyer-Renschhausen, Elisabeth (2002):** Der Streit um den heißen Brei. Zu Ökologie und Geschlecht einer Kulturanthropologie der Ernährung. Herbolzheim: Centaurus.
- O’Leary, Matt (2014):** Classroom Observation. A guide to the effective observation of teaching and learning. London and New York: Routledge.
- Rosol, Marit (2006):** Gemeinschaftsgärten in Berlin. Eine qualitative Untersuchung zu Potenzialen und Risiken bürgerschaftlichen Engagements im Grünflächenbereich vor dem Hintergrund des Wandels von Staat und Planung (= Dissertation). Online im Internet: <http://edoc.hu-berlin.de/dissertationen/rosol-marit-2006-02-14/PDF/rosol.pdf> [Stand: 2015-08-17].
- Schlüter, Anne (2004):** Bildung: Hat Bildung ein Geschlecht. In: Becker, Ruth/Kortendiek, Beate (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 684-688.
- Siebert, Horst (2011):** Lernen und Bildung Erwachsener. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Spitzer, Manfred (2007):** Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg: Spektrum.
- Wahl, Diethelm (2006):** Lernumgebungen erfolgreich gestalten: Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.



Foto: Johanna Kemptner

Mag.^a Elisabeth Feigl, MAS

e.feigl-bogenreiter@vhs.or.at
<http://www.vhs.or.at>
+43 (0)1 2164226-17

Elisabeth Feigl studierte Anglistik und Romanistik an der Universität Wien auf Lehramt, ist diplomierte Erwachsenenbildnerin und Absolventin des Masterstudiums „Erwachsenenbildung/ Weiterbildung“. Viele Jahre war sie als Sprachkursleiterin in der Erwachsenenbildung tätig. Seit 2005 ist sie Sprachenreferentin des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen (VÖV). Schwerpunkte ihrer Tätigkeit sind die Konzeption innovativer Aus- und Weiterbildungskonzepte für SprachkursleiterInnen, die Auseinandersetzung mit neuen Methoden und Ansätzen beim Sprachenlernen im (fortgeschrittenen) Erwachsenenalter, Interkulturalität und Mehrsprachigkeit sowie die Koordination, Vernetzung und Unterstützung von Initiativen der Landesverbände und (inter-)nationale Projektarbeit.

Areas of Opportunity for Cooperative Professional Development

Adult education language teachers and tutors between precarity and profiling

Abstract

This article is to be understood as a problem analysis. It describes the basic working conditions for teachers and tutors in adult education and investigates ways of professional development that allow the teachers to increase their professional skills and abilities comprehensively and sustainably. At present many teachers find themselves trapped between the threat of being part of the precariat and the need for profiling: this situation is illustrated by using language instructors at adult education centres (Volkshochschulen in German) as an example. Can this group in particular benefit from cooperative professional development? The article presents scenarios for successful professional development. It shows how and why cooperative learning is especially useful for the professionalism of language teachers and how it can contribute to the implementation of alternative teaching and learning. The article presents peer lesson observations at the adult education centres in the Tyrol, which have proven to be an effective way of initiating cooperation in an adult education teacher's otherwise isolated daily routine.

TrainerInnen im AMS-Kontext

Helfried Faschingbauer

Faschingbauer, Helfried (2015): TrainerInnen im AMS-Kontext.

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

Ausgabe 26, 2015. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/15-26/meb15-26.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Arbeitsmarktservice, AMS, TrainerInnen, Prekarisierung, Arbeitsbedingungen, Arbeitsmarktpolitik, Qualifizierungspolitik

Kurzzusammenfassung

Das Arbeitsmarktservice (AMS) gehört als finanziell stärkster Auftraggeber der Erwachsenenbildung in Österreich zu den einflussreichsten Serviceorganisationen der nationalen Erwachsenenbildung. Es ist selbst keine Bildungseinrichtung, beschäftigt aber indirekt, über eine heterogene Trägerlandschaft, geschätzte 10.000 TrainerInnen. Deren Arbeitsbedingungen stehen aufgrund einer Neuausrichtung der AMS-Steuerung mit 2015 vor deutlichen Veränderungen. Konkret werden bis zu 2.500 TrainerInnen ihre Arbeit verlieren. Zwar wies das Arbeitsfeld schon immer spezifische Besonderheiten gegenüber anderen Feldern der Erwachsenenbildung auf, doch sind die AMS-TrainerInnen gegenwärtig am unmittelbarsten von einem Ruck in Richtung Prekarisierung bedroht und setzen darauf politische Reaktionen. Der vorliegende Beitrag speist sich aus der langjährigen Praxiserfahrung und dem Insiderwissen des Autors sowie zahlreichen aktuellen Gesprächen mit AkteurInnen (TrainerInnen, LeiterInnen von Schulungseinrichtungen, Betriebsräten einer österreichweit tätigen Schulungseinrichtung und der Führungsspitze einer Landesorganisation des AMS) und beleuchtet Hintergründe und Folgen dieser Entwicklungen. (Red.)

TrainerInnen im AMS-Kontext

Helfried Faschingbauer

Mit 2015 erfolgte ein massiver Einschnitt bei der Budgetierung der qualifizierenden/investiven Arbeitsmarktpolitik, der gravierende Konsequenzen für die Beschäftigungssituation der TrainerInnen in AMS finanzierten Maßnahmen nach sich zieht. Konsequenzen sind Kündigungen und Verschlechterungen der Arbeitsbedingungen bei den verbleibenden TrainerInnen. Der Einbruch erfolgte nicht aus Budgetmangel, sondern wurde verursacht durch strategische Veränderungen in der Qualifizierungspolitik des AMS, die als Paradigmenwechsel verkauft werden.

Der Sektor: groß und bunt

Lorenz Lassnigg (2011) zufolge investiert das AMS mit 38% des Gesamtaufkommens für die Erwachsenenbildung in Österreich drei Mal so viel in die Erwachsenenbildung als die öffentlichen Haushalte von Bund, Ländern und Gemeinden (12%). An zweiter Stelle liegen die Unternehmen mit 30%, gefolgt von den NutzerInnen mit 19% (siehe Lassnigg 2011).

Dabei ist die Landschaft der durchführenden Träger sehr bunt: Es finden sich politische Träger (Berufsförderungsinstitut, Wirtschaftsförderungsinstitut der Wirtschaftskammer) und ethnisch oder religiös basierte, private Träger unterschiedlicher Größenordnung, bei denen fallweise Banken und Hedgefonds als Investoren beteiligt sind. Gemeinsam ist ihnen der Auftraggeber AMS. Und, Anbieter von Schulungsmaßnahmen im Auftrag des AMS zu sein, scheint ziemlich lukrativ: Viele im Auftrag des AMS tätigen Träger (Bildungseinrichtungen) haben nur das AMS als Auftraggeber.

Die Zahl der TrainerInnen in diesem Sektor kann nur geschätzt werden. Für die meisten TrainerInnen im AMS-Kontext gilt der BABE¹ (Kollektivvertrag der ArbeitgeberInnen privater Bildungseinrichtungen). Laut Auskunft der GPA, der Gewerkschaft der Privatangestellten, gibt es insgesamt 8.000 BABE-Beschäftigte in Österreich. Davon sind zwei Drittel TrainerInnen, also ca. 5.300. Daneben gibt es noch TrainerInnen, die mit alten besseren Verträgen arbeiten, deren Zahl aber nicht angegeben werden kann. Ich gehe davon aus, dass es gesamt mehr als 10.000 AMS-TrainerInnen gibt und berufe mich dabei, der Auskunft eines Experten des AMS Wien folgend, auf die Faustregel, dass je 50.000 Euro Budget ein/e TrainerIn beschäftigt wird (das Budget für qualifizierende Maßnahmen war 2015 mit ca. 650 Mio. Euro beziffert). Die Unklarheit hinsichtlich der Zahl der von den Veränderungen betroffenen TrainerInnen nehme ich auch als Indiz dafür, dass diese Gruppe nicht sichtbar ist.

Den/Die typische/n TrainerIn im AMS-Bereich gibt es nicht. Viele sehen diese Arbeit als „Job“, den sie aus

¹ Der BABE Kollektivvertrag wurde erstmals 2005 abgeschlossen.

existenziellen Gründen dauerhaft oder vorübergehend ausüben – für viele andere, die längerfristig in diesem Bereich tätig sind, ist er zum Beruf geworden. Ein Selbstverständnis als ErwachsenenbildnerIn ist (je nach Grundausbildung und aktueller Tätigkeit) in unterschiedlichem Maße ausgeprägt. Keinesfalls handelt es sich um eine voll ausgeprägte Profession. Dafür fehlt es meist an den qualifikatorischen Voraussetzungen, die Bezahlung ist schlecht, die Sicherheit der Beschäftigung gering und auch das Ansehen ist nicht überwältigend. Es gibt auch keine Ständesvertretung, die für ethische Prinzipien der Berufsausübung steht und geschlossen nach innen und außen auftritt. Von den Arbeitsbedingungen her macht es einen Unterschied, in welchem Bundesland die TrainerInnen arbeiten (Entlohnung und Vor- und Nachbereitungszeiten), mit welcher Zielgruppe, ob sie konkrete Inhalte vermitteln wie Lehrausbildungen oder Sprachen oder ob sie in Aktivierungs- bzw. Orientierungsmaßnahmen als TrainerIn beschäftigt sind.

Das AMS als Groß-Auftraggeber: Bildung ist nachrangig

Das AMS ist keine Bildungseinrichtung und hat auch keine Bildungskompetenz, ist aber der quantitativ wichtigste Auftraggeber für die Erwachsenenbildung in Österreich. Gegenüber den beauftragten Trägern legt das AMS Wert darauf, als die eigentliche Kundin gesehen zu werden. Das hat Konsequenzen für die Beschäftigungssituation der TrainerInnen und für die Qualität der Arbeit: *„This creates a [...] contradiction, as it is a non-educational mission which explicitly drives the main player in the adult ET system. The PES' [public employment service; H.F.] mission is rightly determined by the goals and objectives of labour market policy, with its main objective to support access to employment and to provide related training assistance“* (Lassnigg 2011, S. 6.; Hervorh.d.Verfas.).

Das ist eine Realität, die nicht diskutierbar ist (und auch nicht zum Jammern Anlass geben soll), die aber konkrete Auswirkungen auf die Durchführung der Schulungsmaßnahmen – und damit auf die

TrainerInnen – hat (siehe Aschemann/Faschingbauer 2008). Die Frage ist, inwieweit das AMS auch in die Abwicklung der Schulungen steuernd eingreift. Und wie die Schulungseinrichtungen, die zu einem guten Teil gewinnorientierte Unternehmen sind, diese Ausgangslage umsetzen. Beides ist für die Arbeitsbedingungen der TrainerInnen entscheidend.

Um zu verstehen, was das im Einzelnen bedeutet, scheint es notwendig, etwas näher auf das Steuerungssystem im AMS einzugehen, das die Basis für das Alltagshandeln der AMS-MitarbeiterInnen bildet.

Die technokratische Steuerung und ihr Preis

Das Arbeitsmarktservice (AMS) wurde mit 1. Juli 1994 als Dienstleistungsunternehmen des öffentlichen Rechts konstituiert. Die Führungskräfte des AMS sehen sich als ManagerInnen und nicht als ArbeitsmarktpolitikerInnen. Auftraggeber ist der Bundesminister für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz. In die Abwicklung der Aktivitäten des AMS sind die Sozialpartner (Österreichischer Gewerkschaftsbund, Arbeiterkammer, Wirtschaftskammer, Industriellenvereinigung) auf allen Ebenen (Bund, Länder, Bezirke-Regionen) eingebunden. Das zentrale Steuerungsinstrument ist die Balanced Score Card (BSC), die die strategischen Bereiche der arbeitsmarktpolitischen Ziele, der KundInnenzufriedenheit und der MitarbeiterInnenzufriedenheit sowie Aspekte der Organisation abbildet. Dazu gibt es noch die jährlich festgeschriebenen zehn arbeitsmarktpolitischen Ziele, deren Erreichungsgrad zwar in der Balanced Score Card schon als Gesamtperformance enthalten ist, die aber trotzdem noch einzeln bewertet werden. Daneben existiert noch das Qualitätsmanagement-System EFQM (European Foundation for Quality Management), in dessen Rahmen Prozesse formuliert werden, deren Einhaltung ebenfalls in Kennzahlen abgebildet wird.²

Die technokratische Begeisterung für quantitativ aussagekräftige Indikatoren und Kennzahlen kann zum Ergebnis haben, dass statt substanzieller Resultate nur noch deren Indikatoren produziert

² Der Autor war mitbeteiligt an der Implementierung des Managementsystems und stand den Folgen dieses Systems sowohl für die KundInnen als auch die MitarbeiterInnen durchaus kritisch gegenüber.

werden (vgl. Zilian/Lasnigg/Wroblewski 1999, S. 143), welche für die Performance-Bewertung der Organisationseinheiten wichtig sind. So zeigt die Praxis der letzten Jahre, dass strategische Ziele wie „Verringerung der Vormerkdauer“ vorwiegend über die Unterbrechung der Vormerkung durch Aktivierungs- oder Orientierungsmaßnahmen verfolgt wurden. Aus der Sicht der KundInnen sah eine AMS-Beratung dann häufig so aus: *„Mein Berater interessierte sich überhaupt nicht für meine Anliegen und für meinen Wunsch, einen Job zu bekommen, ihn interessierten nur mein Alter und die Dauer meiner Arbeitslosigkeit“* (Kursteilnehmer).

Zuweisungen in Kurse erfolgten in vielen Fällen mit der Drohung des vorübergehenden Verlustes der Versicherungsleistung. Infolgedessen gab (und gibt) es TeilnehmerInnen, die die Kurse nicht aus inhaltlichem Interesse, sondern wegen der finanziellen Vorteile besucht haben (und besuchen). Das hat zwar die Kursräume gefüllt, die Einrichtungen und die TrainerInnen aber vor kaum lösbare Aufgaben gestellt – oder zumindest vor Aufgaben, die mit einem erwachsenenbildnerischen Selbstverständnis der TrainerInnen kaum vereinbar waren. Wie verhält sich hier eine Trainerin, die mit Bildung auch ein Stück Emanzipation verbindet, ihr Berufsethos wahren möchte und mit ihren KundInnen einen ehrlichen Umgang pflegen will? Im Spannungsfeld zwischen KundInnenwünschen, Widerständen und Zielvorgaben kommt vielleicht sogar jene Trainerin im Arbeitsalltag besser zurecht, die keine akademische Ausbildung zur Erwachsenenbildnerin (mit hohen Anteilen an kritischer Reflexivität und Berufsidealen) genossen hat.

„Lean Brain Management“: genug Raum für denkende TrainerInnen?

Der Mathematiker und ehemalige IBM-Spitzenmanager Gunter Dueck (2006) nennt diese Form des Managements „Lean Brain Management“. Er meint damit, dass die gesamte Intelligenz einer Organisation im System (Strukturen und Prozesse) steckt und die MitarbeiterInnen vom Gebrauch der eigenen Intelligenz entlastet werden. Diese Systeme können aber nur dann wirklich funktionieren, wenn es MitarbeiterInnen gibt, die trotz dieser Vorgaben immer noch ihre Intelligenz einsetzen.

Beim AMS besteht Rechtfertigungsbedarf für die TrainerInnen, wenn sie das tun. Dafür gibt es zahlreiche Belege, die ich selbst als Trainer erleben durfte. Beispielsweise wissen BeraterInnen natürlich, dass es arbeitsmarktpolitisch und meist auch für die betroffenen Personen keinen Sinn macht, einen 65-Jährigen, dessen Pensionierungstermin schon feststeht, in einen Aktivierungskurs zu schicken. Es nicht zu tun, hat aber Konsequenzen für den/die betroffene/n BeraterIn: Er/Sie muss rechtfertigen, dass er/sie nichts getan und nicht zur Zielerreichung beim Indikator „Übertritte in die Langzeitarbeitslosigkeit“ beigetragen hat.

Noch ein Beispiel, das zeigen soll, dass nicht nur die BeraterInnen am Denken gehindert werden, sondern auch die Beteiligten in den Kursinstituten: Eine knapp 30-jährige schwangere Frau, bekleidet mit einer Burka, wird einem Frauenprojekt zugewiesen. Die schwangere Frau bringt zum Aufnahmeverfahren am Kursinstitut ein ärztliches Attest mit, das ihr bescheinigt, gesundheitliche Probleme zu haben, und das sie schon ihrer AMS-Beraterin gezeigt hatte. Eine Mitarbeiterin am Kursinstitut, die mitdenkt, lehnt die Frau folgerichtig ab – mit dem Ergebnis, dass sich deren AMS-Beraterin bei der zuständigen Landesgeschäftsstelle beschwert, die wiederum an das Kursinstitut herantritt. Beschwerdegegenstand: Ungleichbehandlung bzw. Diskriminierung nach dem Gender- und Diversity-Prinzip. Die Panne konnte zwar wieder repariert werden, die Beschwerde gegen die Mitarbeiterin des Kursinstituts wurde fallen gelassen, aber sie zeigt:

Professionelles Handeln kann durch Vorgaben behindert werden und wird dann sehr mühsam, es wird zur Widerstandsleistung.

Steigende Ausgaben bei sinkender Effektivität (Beispiel AMS Wien)

Zwischen 2008 und 2014 wurden die Mittel für Schulungsmaßnahmen (qualifizierende und investive Arbeitsmarktpolitik) kontinuierlich erhöht. 2008 waren es in Wien 150 Mio. Euro und 2014 206 Mio. (siehe AMS Wien 2009 u. 2015): Das ist eine Steigerung von rund einem Drittel. 2015 kam es zu einer drastischen Einschränkung der Mittel für

Qualifizierungen: Es werden voraussichtlich nur mehr 175 Mio. Euro zur Verfügung stehen. Begründet werden die Kürzungen der Mittel für die qualifizierende Arbeitsmarktpolitik mit einer Änderung der strategischen Ausrichtung der Arbeitsmarktpolitik und nicht mit einem Mangel an Mittel, zumal das Gesamtbudget für die aktive Arbeitsmarktpolitik nicht verringert wurde.

Im Zeitraum zwischen 2008 und 2014 ist die Effektivität der Schulungen deutlich gesunken. Als Indikator für die Effektivität wird die Erreichung des Schulungszieles „Aufnahme einer Beschäftigung innerhalb von 3 Monaten nach Abgang aus einer Schulung“ am Arbeitsmarktstatus der TeilnehmerInnen 92 Tage nach der Schulung gemessen.

Tab. 1: Effektivität der Schulungen im AMS Wien zwischen 2009 und 2013 gemessen am Anteil der Personen, die 92 Tage nach Beendigung der Schulung versicherungspflichtig beschäftigt waren (in %)³

| | Männer | | Frauen | |
|------|--------|------|--------|------|
| | Ist | Soll | Ist | Soll |
| 2009 | 39,4 | 38,0 | 38,4 | 34,7 |
| 2010 | 43,5 | 36,3 | 38,8 | 34,9 |
| 2011 | 38,6 | 32,7 | 35,1 | 30,5 |
| 2012 | 32,8 | 36,0 | 31,2 | 34,2 |
| 2013 | 34,0 | 28,8 | 32,6 | 27,6 |
| 2014 | 25,7 | - | 25,0 | - |

Quelle: Eigene Darstellung (Daten auf Basis der Geschäftsberichte des AMS Wien 2009, 2010, 2011, 2012, 2013 u. 2014)

Nicht nur die Ergebnisse, sondern auch die Ansprüche – Sollwerte und Ziele – wurden heruntergeschraubt. Wichtig erscheint mir dabei, dass es die Ziele des AMS sind, die die Planung des Kurssystems, die Adäquatheit der Zuweisungen, die Betreuung während des Kurses und die Vermittlungstätigkeit steuern sollen. *„Kurz gesagt ist die Qualität von Kursen durch die Konzeption der richtigen Maßnahme für die richtige Zielgruppe unter Bereitstellung*

der adäquaten Ressourcen und infrastrukturellen Voraussetzungen sowie durch die Vermittlung der relevanten Inhalte durch qualifiziertes und kompetentes Personal definiert“ (Steiner/Weber 2006, S. 4). Obwohl die Einrichtungen nur für die letzten beiden Qualitätsmerkmale stehen und alles andere kaum beeinflussen können, werden sie für das gewünschte Ergebnis verantwortlich gemacht – und geben den daraus resultierenden Ergebnisdruck meist direkt an die TrainerInnen weiter.

Paradigmenwechsel 2015

Im Februar 2015 hat die Geschäftsführung des AMS Wien den Trägern der AMS-Schulungsmaßnahmen Ziele, Arbeitsschwerpunkte und das Budget 2015 präsentiert und von einem Paradigmenwechsel in der strategischen Ausrichtung des AMS gesprochen. Im Einzelnen bedeutet das u.a.,

1. dass die Schulumeffektivität und die Arbeitsaufnahmen ins Zentrum der Bemühungen rücken (Effektivität statt Effizienz, Qualität vor Quantität)
2. dass die Geschäftsfalldauer die Vormerkdauer⁴ ablöst (Schulungen zählen nicht mehr als Unterbrechung der Arbeitslosigkeit)
3. dass die Beschäftigungsförderung gegenüber den anderen Instrumenten (v.a. Schulungen) an Bedeutung gewinnen wird

Neue Schwerpunkte liegen bei Älteren, Arbeitsmarktfernen und Personen mit Migrationshintergrund, die bisher nicht die dominanten Zielgruppen für Qualifizierungsmaßnahmen waren.

Handfeste Konsequenzen für TrainerInnen

Laut Angaben des AMS Wien bewirkt eine Ausgabenerhöhung von 50.000 Euro die Beschäftigung eines/r

³ Ich verwende hier die Daten des AMS Wien, weil sie über die Geschäftsberichte kontinuierlich zugänglich sind. Österreichweit weist das AMS Wien zwar eine unterdurchschnittliche Performance aus, unterscheidet sich aber nicht in der Entwicklungstendenz. Wiedereintritte beim selben Dienstgeber werden nicht gezählt und auch nicht weitere Ausbildungsmaßnahmen, was bei Orientierungsmaßnahmen, die grundsätzlich nicht auf einen kurzfristigen Beschäftigungsantritt ausgerichtet sind, höchst problematisch erscheint.

⁴ Während die Vormerkdauer durch einen Aufenthalt in einer längeren Schulungsmaßnahme unterbrochen wurde, ist das bei der Geschäftsfalldauer nicht mehr der Fall. Nach 28 Tagen wird jede Person wieder als Neuzugang in die Arbeitslosigkeit gezählt und ist damit wieder Angehörige/r der Zielgruppe für die „Early Intervention“. Außerdem sind die Neuzugänge ein wichtiger Indikator für die Personalverteilung im AMS.

Trainers/in. Das würde bedeuten, dass im Zeitraum von 2008 bis 2014 ca. 1.200 zusätzliche TrainerInnenstellen geschaffen wurden, von denen 2015 und 2016 rund 1.000 wieder verloren gehen.⁵ Es sind das dann aber nicht automatisch 1.000 AMS-NeukundInnen, denn der Abbau von Arbeitsplätzen erfolgt nicht nur durch Kündigungen, sondern auch durch Neuverteilungen des Stundenkontingentes. Das bedeutet für viele TrainerInnen eine Reduzierung der Arbeitszeit und damit ein geringeres Einkommen. TrainerInnen, die Chancen auf eine alternative Existenz haben, kündigen auch selbst. Manche suchen eine Überbrückung durch ein Jahr Bildungskarenz, was eine freizügige Interpretation der entsprechenden Richtlinien erfordert, zumal die Rückkehr zum selben Dienstgeber dabei in der Regel nicht angedacht ist.

Ein Abbau von Arbeitsplätzen in diesem Ausmaß hat nicht nur gravierende Konsequenzen für die direkt Betroffenen, sondern auch für jene, die ihren Arbeitsplatz weiter behalten. Angst vor dem drohenden Verlust des Arbeitsplatzes ist wahrscheinlich die erste und wichtigste Konsequenz. Eine Verschlechterung der Arbeitsbedingungen für jene, die in diesem Bereich weiter tätig sind, kommt dazu. Wie man einem Artikel von Anita Staudacher im Kurier vom 10. April 2015 entnehmen kann, wurden bei einem Träger (bfi Tirol) bereits Gehaltskürzungen angeordnet. Die Kürzungen erfolgen über die Streichung der Abgeltung der Vor- und Nachbereitungszeiten. Auch für das bfi Wien bedeutet der Wegfall bestimmter Kursangebote 50 Vollzeitstellen; Gehaltskürzungen soll es für die verbleibenden aber nicht geben (siehe Staudacher 2015). In Wien ist eine Streichung von Vor- und Nachbereitungszeiten nicht mehr möglich, weil diese schon seit einigen Jahren nicht mehr bezahlt werden.⁶

Dazu kommt, dass – einem Obmann des Betriebsrates einer österreichweit tätigen Schulungseinrichtung zufolge – die Anzahl der Vollzeitdienstverhältnisse drastisch abnimmt. Das ist eine weitere Methode

der Gehaltskürzungen bzw. ein Rückschritt in der strukturellen Professionalisierung – TrainerInnen müssen sich ggf. um zusätzliche Einkommensquellen umschaun und landen so in einer Situation der „Nebenberuflichkeit“, welche einer langen Tradition in der Erwachsenenbildung entspricht. Oder sie kommen mit ihrem Teilzeit-Einkommen aus: Dann ist Altersarmut die wahrscheinliche Konsequenz. Seit es das Pensionskonto gibt, haben die Leute schwarz auf weiß, was das bedeutet.

Und nun: Entsolidarisierung oder politische Reaktion?

Die Angst, den Arbeitsplatz zu verlieren, ist weit verbreitet. Das könnte durchaus dazu beitragen, dass die Anpassung an die ökonomische Logik noch reibungsloser verläuft. Denn Arbeitsplatzgefährdung führt zu Prozessen der Entsolidarisierung. Wenn man früher gemerkt hat – so der Betriebsratsvorsitzende eines privaten Anbieters –, dass jemand etwas falsch oder nicht korrekt abgewickelt hat, ist man ihm/ihr beigestanden und hat geholfen. Das passiere kaum noch. Ja viel schlimmer: Fehler würden öffentlich gemacht und die vermeintlich Schuldigen dazu.

Die zyklische Entwicklung der Ressourcen für die aktive Arbeitsmarktpolitik ist nicht neu, sind diese doch abhängig von der Entwicklung des Arbeitsmarktes und den Zielen der Arbeitsmarktpolitik. Für die Arbeitsmarktpolitik ist das kein Problem, sondern eine Lösung. Für die Anbieter-Institutionen und die dort beschäftigten TrainerInnen ist es natürlich problematisch. Eine wichtige Frage ist dabei, wie weit die Verantwortlichkeit des AMS als quasi-monopolistischer Auftraggeber für die bei seinen Trägereinrichtungen Beschäftigten geht. Das AMS macht ja auch Vorgaben zu den Auswahlkriterien für TrainerInnen und greift in die Gestaltung der Verträge mit den TrainerInnen ein: beispielsweise in die Art der Beschäftigung, in die

5 Nicht betroffen sind in Wien davon die Ausbildungsmaßnahmen für Jugendliche im Rahmen der Ausbildungsgarantie (Überbetriebliche Lehrausbildung und Perspektivenwerkstatt, ÜBA und Integrative Berufsbildung inkl. Berufsorientierung und -vorbereitung, IBA) des Bundes und gleichstellungspolitische Maßnahmen wie z.B. FiT (Frauen in Handwerk und Technik).

6 Das gilt allerdings nicht für alle Träger der Schulungsmaßnahmen. Für die gleichstellungsorientierten Maßnahmen werden Vor- und Nachbereitungszeiten vorgegeben. Da liegt es dann an den Einrichtungen, wie sie diese den TrainerInnen zukommen lassen. Wie ich in Gesprächen mit TrainerInnen erfahren konnte, ist es durchaus üblich, dass die Pausenzeiten, die den TeilnehmerInnen einzuräumen sind, den TrainerInnen als Vor- und Nachbereitungszeiten verrechnet werden.

Vor- und Nachbereitungszeiten und die Gestaltung des Stundenausmaßes. Da könnte schon der Eindruck entstehen – wie es auch Belegschaftsvertreter formulierten –, dass die TrainerInnen eigentlich ausgelagerte Beschäftigte des AMS sind, die nur unter schlechteren Bedingungen arbeiten müssen. Aus dieser Sicht sind auch die Proteste zu verstehen, die derzeit unter der Promotion der GPA-djp (Gewerkschaft der Privatangestellten, Druck, Journalismus, Papier) vorbereitet und teilweise auch durchgeführt werden: eine Kundgebung vor dem Finanzministerium gegen die Sparpolitik beim AMS zulasten von Beratungs- und Qualifizierungsmaßnahmen, Interventionsversuche beim zuständigen Minister für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz, das Einbringen einer diesbezüglichen Petition im Parlament und eine Protestversammlung vor dem Bundeskanzleramt.

Pikant ist dabei, dass diejenigen, die die Proteste anführen, als Eigentümervertreter in den Entscheidungsgremien des AMS die entsprechenden Strategien und Programme selbst mitbeschlossen haben. Nur die oberösterreichischen ArbeitnehmervertreterInnen⁷ haben im Landesdirektorium vor dem Beschluss des Programmes und damit des

Budgets kurzfristig aufbegehrt, aber letzten Endes doch zugestimmt.

Welche Erfolge diesen Initiativen auch immer beschieden sind, eines erreichen sie sicher: Sie machen die Situation dieser Gruppe öffentlich und machen die TrainerInnen als Gruppe sichtbar. Die gemeinsamen Aktivitäten der Arbeitnehmervertretungen aller Schulungseinrichtungen könnten ein deutlicher Schritt in Richtung einer Professionalisierung (im Sinne eines Auftretens als entschlossene Gruppe) sein. Es könnte die Chance sein, eigene berufsspezifische Haltungen zu entwickeln und diese auch öffentlich zu vertreten.

Das scheinen auch das AMS und die Arbeitgeber so zu sehen: Sie versuchen beide die Teilnahme an öffentlichen Auftritten zu verhindern, indem sie sich weigern, die Ausfallstunden zu finanzieren bzw. den TrainerInnen im Falle einer Teilnahme während der Dienstzeiten mit fristloser Entlassung drohen, wie mir TrainerInnen und BetriebsrätInnen im persönlichen Gespräch berichteten. Interessante Zukunftsperspektiven würden sich auftun, wenn sie trotzdem hingingen. Den Mut dazu könnte ihnen geben, dass sie wenig zu verlieren haben.

7 Österreichischer Gewerkschaftsbund und Arbeiterkammer sind gleichzeitig Eigentümer des führenden Schulungsunternehmens bfi.

Literatur

AMS Wien (Hrsg.) (2009): Geschäftsbericht 2008. Arbeitsmarktservice Wien. Mit Teamwork zum Erfolg am Arbeitsmarkt. Online im Internet: http://www.ams.at/_docs/900_geschaeftsbericht_2008.pdf [Stand: 2015-08-22].

AMS Wien (Hrsg.) (2015): Geschäftsbericht 2014. Arbeitsmarktservice Wien. „AMS. Vielseitig wie das Leben.“ Online im Internet: http://www.ams.at/_docs/900_geschaeftsbericht_2014.pdf [Stand: 2015-08-22].

Aschemann, Birgit/Faschingbauer, Helfried (2008): Professionell Handeln zwischen den Fronten. Interpretationen und Entwicklungen von „Professionalität“ in AMS-beauftragten Kursmaßnahmen. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, Ausgabe 4. Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-4/meb08-4.pdf> [Stand: 2015-08-22].

Dueck, Gunter (2006): Lean Brain Management. Berlin/Heidelberg: Springer.

Lassnigg, Lorenz (2011): Contradictions in adult education structures and policies in Austria: Their interrelations with the professional development of educators. In: European Journal for Research on the Education and Learning of Adults, Bd. 2, Nr. 1, S. 37-55. Online im Internet: <http://www.equi.at/dateien/rela-profAE.pdf> [Stand: 2015-08-22].

Staudacher, Anita (2015): Bis zu 1500 AMS-Trainer landen selbst beim AMS. In: Kurier, vom 10.04.2015. Online im Internet: <http://kurier.at/wirtschaft/wirtschaftspolitik/bis-zu-1500-ams-trainer-landen-selbst-beim-ams/124.342.066> [Stand: 2015-08-22].

Steiner, Karin/Weber, Maria E. (2006): QUINORA. Internationales Qualitätssicherungsprogramm für Berufsorientierungs- und Aktivierungsmaßnahmen für Arbeitsuchende auf Systemebene. AMS info 86. S. 4. Online im Internet: <http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/info86.pdf> [Stand: 2015-08-22].

Zilian, Hans G./Lassnigg, Lorenz/Wroblewski, Angela (1999): Arbeitslosenschulung in der flexibilisierten Wirtschaft. Am Beispiel der Evaluierung der Analyse eines Schulungssystems. München/Mering: Rainer Hampp Verlag.

Weiterführende Links

Archiv der Geschäftsberichte des AMS Wien: <http://www.ams.at/wien/ueber-ams/medien/geschaeftsbericht/archiv>



Foto: K.K.

Dr. Helfried Faschingbauer

faschb@mac.com
+43 (0)676 7939484

Helfried Faschingbauer studierte Psychologie, Mathematik und Soziologie in Graz. Er war lange Jahre im Bereich der Arbeitsmarktpolitik leitend tätig (zuletzt AMS-Landesgeschäftsführer in der Steiermark) und lehrte von 1971 bis 2003 an der Universität Graz. Von 2004 bis 2015 war er als Trainer und Consultant tätig. Seine Arbeitsschwerpunkte waren: Entwicklung und Umsetzung von Maßnahmen zur Integration von älteren Arbeitsuchenden, Training und Coaching von arbeitslosen KünstlerInnen, Fachkräften und Führungskräften.

Trainers for the Public Employment Service Austria

Abstract

The adult education contractor with the most financial clout in Austria, the Public Employment Service Austria (AMS) is one of the most influential national service organizations that provide adult education. Not an educational institution itself, it indirectly employs an estimated 10,000 trainers through a great number of heterogeneous educational providers. Their working conditions will change significantly in 2015 as a result of a reorientation of AMS policy. This means that up to 2.500 trainers will lose their jobs. Compared to other fields of adult education, this field of work has always had its own peculiarities, but at present the AMS trainers are most directly threatened by a move in the direction of precarity and are responding with political action. This article is the product of the author's many years of practical experience and insider knowledge as well as numerous recent interviews with those active in the field (trainers, leaders of training institutions, members of the workers' council from a training institution active throughout Austria and the head of one province's AMS). It examines the background to and consequences of these developments.

Beratungsspezifische Professionalitätsentwicklung

Aktuelle empirische Ergebnisse zu ProfilPASS-BeraterInnen in Deutschland und Österreich

Brigitte Bosche, Annika Goeze und Katrin Hülsmann

Bosche, Brigitte/Goeze, Annika/Hülsmann, Katrin (2015): Beratungsspezifische Professionalitätsentwicklung. Aktuelle empirische Ergebnisse zu ProfilPASS-BeraterInnen in Deutschland und Österreich.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 26, 2015. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/15-26/meb15-26.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Bildungsberatung, Weiterbildungsberatung, ProfilPASS, Berufsberatung, Kompetenzfeststellung, Professionalisierung, Professionalitätsentwicklung, wbmonitor, Weiterbildungsforschung

Kurzzusammenfassung

Welche Art von Weiterbildung passt zu mir? Mit dieser Frage wenden sich immer mehr potenzielle Weiterbildungsteilnehmende an Einrichtungen der Erwachsenenbildung. Sie erwarten sich dabei oft Hilfe bei der Planung ihrer Bildungs- und/oder Berufslaufbahn. Das deutschlandweit bekannteste und teilweise auch in Österreich eingesetzte qualitative Verfahren im Kontext der Bildungs- und Berufsberatung ist der ProfilPASS. Beim ProfilPASS handelt es sich um ein Portfolioverfahren, das eigens dafür qualifizierte ProfilPASS-BeraterInnen verwenden, um Menschen bei der Sichtbarmachung und Dokumentation ihrer Kompetenzen zu unterstützen. Doch wer sind diese BeraterInnen, vor welchem persönlichen Qualifikationshintergrund und unter welchen beruflichen und finanziellen Bedingungen leisten sie diese Beratung? Wie in Österreich sind aktuelle und fundierte Daten über sie rar. Im vorliegenden Beitrag werden Ergebnisse einer Befragung unter mehr als 700 deutschen und österreichischen ProfilPASS-BeraterInnen vorgestellt. Im Fokus steht ihre beratungsspezifische Professionalitätsentwicklung (Red.)

Beratungsspezifische Professionalitätsentwicklung

Aktuelle empirische Ergebnisse zu ProfilPASS-BeraterInnen in Deutschland und Österreich

Brigitte Bosche, Annika Goeze und Katrin Hülsmann

Über die ebenso intransparente wie heterogene Beratungslandschaft und ihre AkteurInnen sind fundierte aktuelle Daten in Österreich wie in Deutschland rar. Das betrifft insbesondere Informationen über die beruflichen Hintergründe, Tätigkeitsprofile, Beratungsansätze, Beschäftigungsverhältnisse und AuftraggeberInnen der BeraterInnen im Feld der Information, Beratung und Orientierung in Bildung und Beruf (IBOBB). Im vorliegenden Beitrag werden Ergebnisse einer Befragung unter mehr als 700 ProfilPASS-BeraterInnen vorgestellt. Damit wird versucht, Licht auf einige „blinde Flecken“ des aktuellen Standes zur individuellen wie kollektiven Professionalisierung von BeraterInnen in diesem Bereich zu werfen.

Einleitung

Mit dem Bedeutungsgewinn des lebenslangen Lernens wird nicht nur das Lernen selbst, sondern auch die (Weiter-)Bildungsberatung zunehmend zu einem wichtigen Handlungsfeld für AkteurInnen in der Erwachsenen-/Weiterbildung (siehe Schiersmann 2010; Götz/Haydn/Tauber 2014). Angesichts einer dynamisierten Lebens- und Arbeitswelt, vielfältiger Bildungsangebote und Qualifizierungsmöglichkeiten steigt die Nachfrage nach Informations-, Beratungs- und Orientierungsangeboten, die dem Handeln von KursleiterInnen, TrainerInnen etc. im Seminarraum vor- bzw. nachgeschaltet sind und häufig zum Tätigkeitsspektrum dieses lehrenden Weiterbildungspersonals gehören (vgl. dazu die empirischen Ergebnisse in diesem Beitrag). Denn potenzielle Weiterbildungsteilnehmende wenden sich zunehmend

an Einrichtungen der Erwachsenenbildung, um herauszufinden, welche Art von Weiterbildung die passende für sie ist. In der Beratung selbst geht es dann häufig auch darum, die Interessen und Kompetenzen der potenziellen KlientInnen zu ermitteln und diese in Übereinstimmung mit ihren jeweilig selbst gesetzten Zielen zu bringen.

Der vorliegende Beitrag widmet sich den personenbezogenen und beruflichen Hintergründen von ErwachsenenbildnerInnen, die (Weiter-)Bildungsberatung mit dem ProfilPASS anbieten und damit Menschen in ganz unterschiedlichen Lebensphasen bei der Planung ihrer Bildungs- und/oder Berufslaufbahn unterstützen. Dafür werden erste Ergebnisse jüngst erhobener Daten aus einer Befragung zu der seit vielen Jahren in Deutschland etablierten und z.T. auch in Österreich verbreiteten ProfilPASS-Beratung vorgestellt.

Umfassende Erkenntnisse über das Personal, das in der Weiterbildungsberatung tätig ist, gibt es derzeit weder für Österreich noch für Deutschland. Anhaltspunkte zu den Institutionen und AkteurInnen der österreichischen Berufsberatung liefert ein 2010 vom Arbeitsmarktservice herausgegebener AMS-Report, in dem 301 Bildungs- und BerufsberaterInnen in Österreich befragt wurden (siehe Eickhoff/Gaubitsch/Nowak 2010).

In Deutschland stellt der seit 2001 jährlich durchgeführte wbmmonitor Informationen bezogen auf Organisationen und ihr Angebot bereit: So zeigt der Bericht für 2012 zwar, dass 85% der befragten deutschen Weiterbildungsanbieter Weiterbildungsberatung durchführten (vgl. Koscheck/Weiland 2013, S. 4), und bekräftigt damit die weite Verbreitung und Bedeutung dieser Tätigkeit für den Weiterbildungssektor, fokussiert jedoch im Schwerpunkt nicht die Beratenden selbst.

Doch wer sind diese BeraterInnen, vor welchem persönlichen Qualifikationshintergrund und unter welchen beruflichen und finanziellen Bedingungen leisten sie diese Beratung? Um sie und den Stand ihrer beratungsspezifischen Professionalitätentwicklung soll es im folgenden Beitrag gehen. Dabei können auch wir keine repräsentativ-umfassenden Ergebnisse liefern, wohl aber anhand einer Befragung unter deutschen und österreichischen ProfilPASS-BeraterInnen weitere Anhaltspunkte über die Tätigkeitsprofile, die Beschäftigungssituation sowie den konkreten Einsatz des ProfilPASS bei diesen AkteurInnen der Erwachsenenbildung geben.

Beratung als Beruf? Ein komplexes Feld

Die Angebotslandschaft im Feld der Beratung ist sowohl in Österreich als auch in Deutschland stark ausdifferenziert und heterogen (vgl. für Österreich Eickhoff/Gaubitsch/Nowak 2010, S. 32). Laut AMS-Report aus dem Jahr 2010 bieten in Österreich schätzungsweise 8.000 bis 10.000 Menschen haupt- oder nebenberufliche Beratungsdienstleistungen zu Information, Beratung und Orientierung zu Bildung und Beruf (IBOBB) an (vgl. ebd., S. 12). Die Vielfalt der historisch divers gewachsenen Beratungsstellen zeigt sich in Österreich nicht nur in unterschiedlichen rechtlich-institutionellen Organisationsformen, sondern auch in den verschiedenen

Beratungsansätzen sowie den adressierten Zielgruppen. Durch den Anstieg von Angeboten in den Bereichen Coaching und Supervision wird das Beratungsfeld zudem zunehmend durch selbstständige, am freien Markt agierende BildungsberaterInnen geprägt (vgl. Götz/Haydn/Tauber 2014, S. 30f.).

Mit dieser Feldkomplexität ist ein relativ diffuses Berufsbild verbunden (vgl. BMBF 2014, S. 136). Die Ergebnisse der AMS-Studie weisen für Österreich über 40 unterschiedliche Berufsbezeichnungen für Bildungs- und BerufsberaterInnen aus (vgl. Eickhoff/Gaubitsch/Nowak 2010, S. 16). Fest steht, dass Beratung ein ungeschützter Begriff ist und sich infolgedessen jede/r als BeraterIn bezeichnen kann, unabhängig von Qualifizierung und Kompetenzen. Weder in Deutschland noch in Österreich konnte sich bis heute ein Berufsbild für BeraterInnen etablieren. In beiden Ländern gibt es jedoch verschiedene Professionalisierungsinitiativen: In Österreich wurde zwischen 2011 und 2014 ein sogenanntes Projektnetzwerk „Bildungsberatung Österreich – Querschnittsthemen“ gefördert, dessen Ziel es u.a. war, die Professionalisierung und Qualitätsentwicklung auf der Ebene der BeraterInnen, der Institutionen sowie der Politik voranzutreiben. Aus dieser Initiative hat sich seit Mai 2015 eine Koordinationsplattform für Bildungsberatung in Österreich formiert, um Fragen zur gemeinsamen Strategie der Bildungsberatung in Österreich zu bearbeiten und Erfahrungen aus den bundeslandspezifischen Umsetzungen weiterzugeben. Zu erwähnen ist in diesem Zusammenhang auch die wba Österreich, die Kompetenzanforderungen für BeraterInnen definiert hat und seit 2007 auch Zertifikate vergibt. Seit Herbst 2014 bietet das Bundesinstitut für Erwachsenenbildung den Masterstudienlehrgang „Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberatung“ an (vgl. BMBF 2014, S. 118).

Die Gründung eines Dachverbandes, wie beispielsweise der Deutschen Gesellschaft für Beratung (DGfB), oder das Definieren eines Kompetenzprofils für Beratende durch den Verein Nationales Forum für Beratung in Bildung, Beschäftigung und Beruf (nfb) in Deutschland können professionstheoretisch ebenfalls als Ansätze betrachtet werden, einer Profession/alisierung in der Beratung im pädagogisch-psychozialen Bereich den Weg zu bereiten.

Beratung zur Kompetenzfeststellung mit dem ProfilPASS

Zur Vielfalt des Beratungsfeldes gehören auch die unterschiedlichen Beratungsziele, -ansätze und -methoden, derer sich die BeraterInnen bedienen. Wird Unterstützung bei der Planung von Bildungs- und/oder Berufswegen benötigt, bieten BeraterInnen ihren Ratsuchenden in beiden Ländern vielfach eine Ermittlung und Bilanzierung bereits vorhandener Kompetenzen an. Für diese individuelle Standortbestimmung, die auf das Bewusstwerden der eigenen Fähigkeiten, Kompetenzen und Interessen zielt, stehen den BeraterInnen verschiedene Verfahren zur Verfügung. Die Bandbreite reicht dabei von prozessorientierten qualitativen Instrumenten der Kompetenzermittlung und -entwicklung bis hin zu psychometrisch überprüften, diagnostischen Mess- und Testverfahren. In Österreich ist hier beispielsweise das seit 2012 kostenlos angebotene Instrument zur Kompetenzerfassung namens Kompetenz+Beratung zu erwähnen, welches begleitet durch zertifizierte BeraterInnen sowohl in Präsenzform als auch online genutzt werden kann.

Im Jahr 2012 haben laut wbmonitor 28% der befragten deutschen Bildungsorganisationen Beratungsleistungen zur Kompetenzfeststellung angeboten (vgl. Koscheck/Weiland 2013, S. 6). Das deutschlandweit bekannteste qualitative Verfahren zur Kompetenzfeststellung ist der ProfilPASS. Beim ProfilPASS handelt es sich um ein Portfolioverfahren, das von eigens qualifizierten ProfilPASS-BeraterInnen eingesetzt wird, um Menschen bei der Sichtbarmachung und Dokumentation ihrer Kompetenzen zu unterstützen.

Der ProfilPASS wurde seit 2002 in verschiedenen Projektphasen vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE) gemeinsam mit dem Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforchung (ies) entwickelt. Inzwischen gibt es den ProfilPASS in Form eines Ordners für Erwachsene und zudem als Variante für junge Menschen. Beide Ordner enthalten einen

Zugangscodes zur Online-Version, dem eProfilPASS. Zielgruppe des ProfilPASS ist die breite Öffentlichkeit, und zwar insbesondere Personen, die sich in persönlichen oder beruflichen Umbruchsituationen befinden. Zentraler Bestandteil des ProfilPASS-Systems ist die professionelle Beratung, der ein ressourcenorientiertes Beratungsverständnis sowie bestimmte theoretische Grundannahmen und didaktische Prinzipien zugrunde liegen (siehe Harp et al. 2010). Ausgangspunkt für den ProfilPASS ist die Annahme, dass jeder Mensch Fähigkeiten und Stärken hat, die in der Beratung durch Reflexionsprozesse sichtbar werden.

Seit 2006 haben sich in Österreich und Deutschland mehr als 8.000 Menschen zu ProfilPASS-BeraterInnen qualifizieren lassen, davon kommen 91 Personen aus Österreich. Unter den insgesamt 35 ProfilPASS-MultiplikatorInnen, die die zwei- bzw. dreitägigen Qualifizierungen anbieten, stammen zwei aus Österreich. Für die regionale Verbreitung des ProfilPASS sorgen in Deutschland Weiterbildungseinrichtungen und Beratungsanbieter, die als sogenannte „Dialogzentren“ zertifiziert sind, in Österreich gibt es bislang noch kein Dialogzentrum.

Das über die Jahre in Deutschland aufgebaute ProfilPASS-Netzwerk wird durch eine Servicestelle am DIE wissenschaftlich betreut. Neben der Koordination der ProfilPASS-AkteurInnen gehört die Qualitätssicherung der Beratung zu ihren zentralen Aufgaben: Auf der Basis festgelegter Qualitätsstandards lassen sich die ProfilPASS-Beratenden und -MultiplikatorInnen regelmäßig durch die Servicestelle ProfilPASS rezertifizieren.¹

Befragung von ProfilPASS-BeraterInnen

Angesichts der Tatsache, dass es auch in Deutschland bislang kaum Hintergrundwissen über das – wie oben skizziert – heterogene und unübersichtliche Feld der BeraterInnen gibt, wurde von Dezember 2014 bis März 2015 beim DIE (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für

¹ Mit seinen bereits rund 160.000 verkauften Exemplaren und einer recht hohen Dunkelziffer an NutzerInnen, die privat kopierte Exemplare verwenden, ist der ProfilPASS damit das erfolgreichste und am weitesten verbreitete Kompetenzfeststellungsverfahren in Deutschland. Zusätzlich zu den Nachbarländern, in denen der in deutscher Sprache verfügbare Pass genutzt wird, gibt es seit 2015 auch qualifizierte BeraterInnen in Slowenien, Bosnien-Herzegowina, Spanien, Irland und Frankreich, die den ProfilPASS in ihren jeweiligen Landessprachen einsetzen.

Lebenslanges Lernen) eine Online-Befragung unter allen jemals qualifizierten ProfilPASS-BeraterInnen durchgeführt. Mit der in der Servicestelle existierenden ProfilPASS-Beraterdatenbank liegt im DIE ein erster Zugang zum Feld der Bildungs- und BerufsberaterInnen vor.

An der Befragung nahmen insgesamt 709 ProfilPASS-BeraterInnen aus Deutschland und Österreich teil. Da derzeit nur 48 BeraterInnen aus Österreich aktiv mit dem ProfilPASS beraten (weitere 43 qualifizierte BeraterInnen sind derzeit nicht aktiv, d.h. nicht rezertifiziert), lassen sich aufgrund der geringen Fallzahl leider keine verlässlichen Aussagen zur spezifischen Situation der ProfilPASS-BeraterInnen aus Österreich ableiten.

Neben der Intention, mehr Erkenntnisse über die Hintergründe der BeraterInnen zu gewinnen, verfolgte die an der Befragung beteiligte Servicestelle ProfilPASS zudem das Ziel, Weiterentwicklungsbedarfe des ProfilPASS zu identifizieren. Da der ProfilPASS im Rahmen der Online-Befragung zum ersten Mal mithilfe des gesamten Pools der ProfilPASS-BeraterInnen befragt wurde, wurde die Befragung thematisch insgesamt sehr breit angelegt.

Im Folgenden werden ausgewählt diejenigen Ergebnisse vorgestellt, die Aufschluss über die „Arbeits- und Lebensrealitäten“, „beruflichen Identitäten“

und somit Beiträge zu Stand und Perspektive der Professionalitätsentwicklung von BeraterInnen geben können – am Beispiel derjenigen, die sich für den ProfilPASS haben qualifizieren lassen.

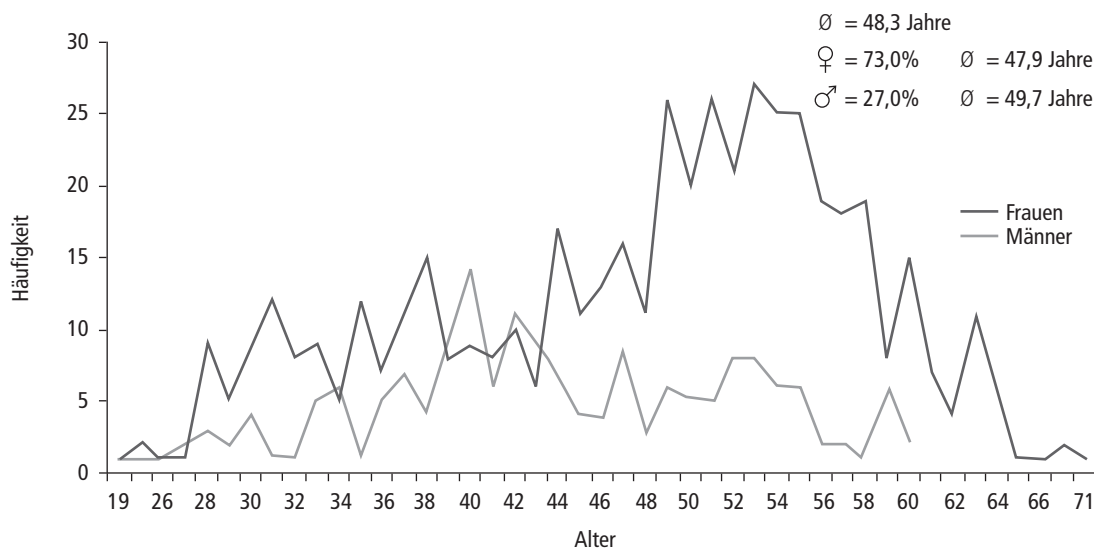
Ergebnisse der Befragung der BeraterInnen

Alter, Geschlecht und Beratungserfahrung

73% der befragten ProfilPASS-BeraterInnen sind Frauen. Dies entspricht exakt dem Anteil an Frauen an der Gesamtheit aller qualifizierten ProfilPASS-BeraterInnen, die der Servicestelle ProfilPASS durch die Qualifizierungsmeldungen vorliegt. Das Alter der BeraterInnen streut mit Werten zwischen 19 und 71 Jahren breit, im Durchschnitt liegt es bei 48 Jahren, wobei die Befragten im Mittel seit 10 Jahren als BeraterIn, CoachIn etc. aktiv sind.

Die Erkenntnisse zu Alter und Geschlecht können vor dem Hintergrund der Ergebnisse des AMS-Report aus dem Jahr 2010 zur „Bildungs- und Berufsberatung in Österreich“ länderübergreifend als nicht untypisch bezeichnet werden (Eickhoff/Gaubitsch/Nowak 2010, S. 11: „ca. drei Viertel aller Befragten [...] zwischen 36 und 50 Jahren“; Frauenanteil von 69,8%). Es fällt jedoch auf, dass im Gegensatz zu den österreichischen Erhebungsergebnissen insbesondere

Abb. 1: Alter der befragten ProfilPASS-BeraterInnen aus Deutschland und Österreich nach Geschlecht (N=680)



Quelle: Eigene Darstellung

ProfilPASS-Beraterinnen in Deutschland auch jenseits des 60. Lebensjahres noch beratend aktiv sind und viele im sechsten Lebensjahrzehnt stehen.

Formale und non-formale Qualifikationen

Betrachtet man die formale Qualifikation der 694 auf diese Frage antwortenden BeraterInnen, zeigt sich, dass über die Hälfte einen Universitätsabschluss, 24,2% einen Fachhochschulabschluss und 27,5% eine abgeschlossene Lehre und/oder einen Fachschulabschluss besitzen (jeweils ggf. zusätzlich, Mehrfachantworten waren möglich). Dieses relativ hohe allgemeine Ausbildungsniveau erscheint vor dem Hintergrund der österreichischen AMS-Report-Ergebnisse, die bei den befragten Bildungs- und/oder BerufsberaterInnen zu etwas niedrigeren, aber vergleichbaren Ergebnissen kamen, ebenfalls nicht ungewöhnlich. Ob diese Angaben repräsentativ für die Grundgesamtheit aller (qualifizierten) ProfilPASS-BeraterInnen sind, kann nicht belegt werden. Denn im Gegensatz zum Geschlecht werden die Bildungsabschlüsse durch die Servicestelle ProfilPASS nicht erfragt. Zudem ist bekannt, dass AkademikerInnen eher bereit sind, an wissenschaftlichen Erhebungen teilzunehmen. Die Stichprobe könnte daher zugunsten der höheren Abschlüsse verzerrt sein.

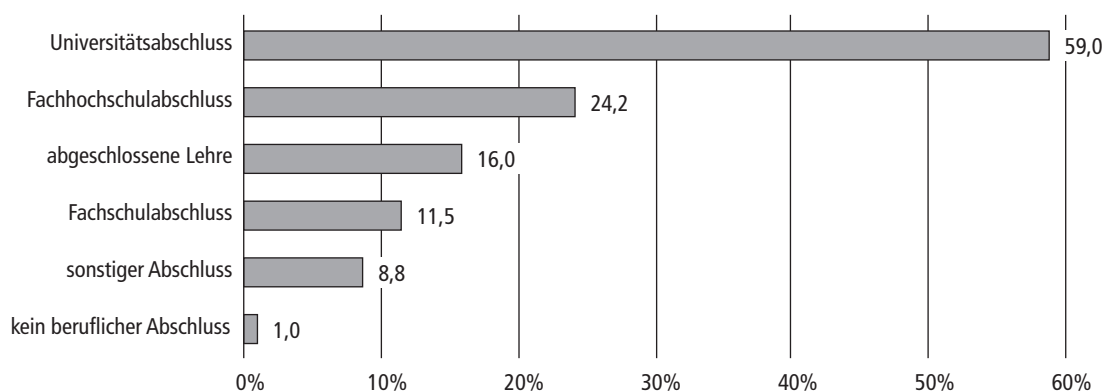
Ein nicht unerheblicher Grund für den hohen Grad an AkademikerInnen unter den BeraterInnen könnte aber auch bereits in den Voraussetzungen liegen, die gefordert sind, um qualifizierte/r ProfilPASS-BeraterIn zu werden – nämlich entweder über einen

Hochschulabschluss oder eine beratungsspezifische Weiterbildung zu verfügen (alternativ können auch langjährige, nachgewiesene Beratungserfahrungen angerechnet werden). Fast 74% der Befragten gaben an, eine solche beratungsspezifische Weiterbildung absolviert zu haben, die im Rahmen der Qualifizierung zur/m ProfilPASS-BeraterIn auch inhaltlich anhand von Nachweisen überprüft wird. Dieses Signal einer „Zulassungshürde“ könnte den höheren Grad der bereits erfolgten formalen und non-formalen Professionalisierung der deutschen und österreichischen ProfilPASS-BeraterInnen gegenüber allgemein, d.h. instrumentunabhängig tätigen Bildungs- und BerufsberaterInnen erklären. So lassen sich zumindest die Vergleichsbefunde aus besagter AMS-Studie deuten, die konstatiert: „Eine explizite Aus- oder Weiterbildung für Bildungs- und BerufsberaterInnen haben ca. 12% der in diesem Bereich tätigen Personen absolviert“ (Eickhoff/ Gaubitsch/Nowak 2010, S. 17; allerdings erschweren Mehrfachantwort-Möglichkeiten bei dieser Frage einen wirklich zuverlässig gültigen Vergleich). Um die erreichten Qualitätsstandards aber nicht nur zum Zeitpunkt des Beginns der Beratungstätigkeit als ProfilPASS-BeraterIn sicherzustellen, steht nach zwei Jahren eine Rezertifizierung an, um den Status als aktive/r, professionell agierende/r BeraterIn bei der Servicestelle zu erhalten.

Beratungsansätze

Fragt man, welche Beratungsansätze wie stark das Beratungshandeln mit dem ProfilPASS prägen, so zeigt sich, dass systemische Ansätze und die

Abb. 2: Formale Bildungsabschlüsse der befragten ProfilPASS-BeraterInnen aus Deutschland und Österreich (N=694)



Quelle: Eigene Darstellung

klientenzentrierte Beratung die ProfilPASS-Arbeit dominieren: 98,4% der Befragten geben für ihr Beratungshandeln an, sehr stark oder etwas vom systemischen Ansatz geprägt zu sein; 90,3% machten entsprechende Angaben für die klientenzentrierte Beratung. Beratungsansätze, die explizit auf Konzepte wie gewaltfreie Kommunikation, themenzentrierte Interaktion, Transaktionsanalyse, Neuro-Linguistisches Programmieren oder Gestaltpädagogik zurückgreifen, fielen demgegenüber in dieser Reihenfolge deutlich ab. Damit wird der ProfilPASS vor allem mit Ansätzen ein- und umgesetzt, die denen entsprechen, die bei Entwicklung des Instrumentes im Zentrum standen (vgl. Harp et al. 2010, S. 55).

Motive für eine ProfilPASS-Qualifizierung

Die Entscheidung für den ProfilPASS als ein Instrument, das man in der Beratung einsetzen möchte, scheint über die genannten konzeptuellen Hintergründe des Instruments informiert getroffen zu werden. Diese werden zudem bewusst mit den eigenen bereits ausgebildeten Vorgehens- und Beratungsweisen abgeglichen; die Gründe, sich gerade für den ProfilPASS zu qualifizieren, werden mit Blick auf die eigene (angestrebte) Klientel gezielt abgewogen und scheinen somit professionell entschieden zu werden: Denn fragt man die BeraterInnen zu

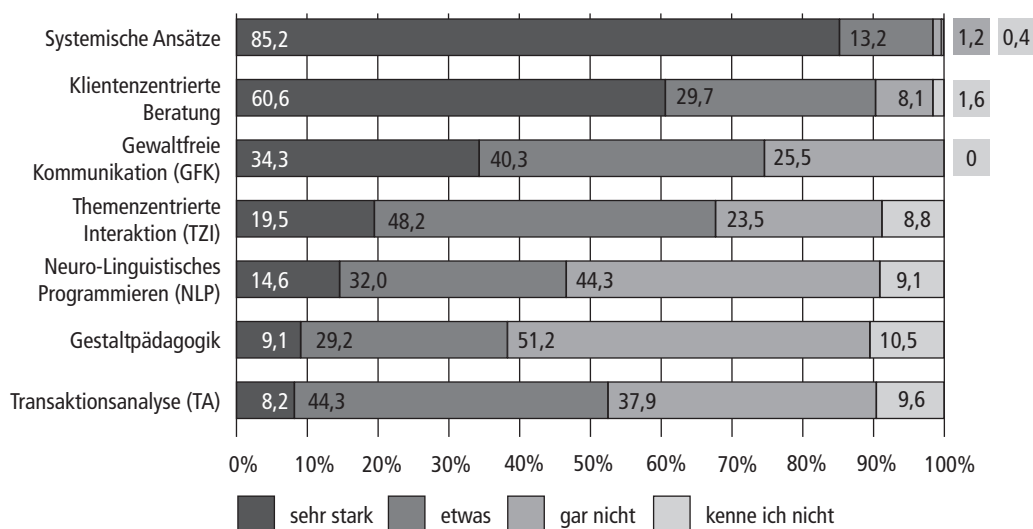
den Motiven, weshalb sie sich für eine ProfilPASS-Qualifizierung entschlossen haben, antworten 62,8% der Befragten mit „weil der ProfilPASS meinem Beratungsansatz entspricht“ bzw. mit „weil ich mein Beratungsangebot erweitern wollte“ (73,2%). Hingegen wollten nur 18,8% mit Hilfe des ProfilPASS in die Beratungstätigkeit einsteigen und nur 7,9% wollten sich selbstständig machen.

Beschäftigungsverhältnisse, Verdienst und AuftraggeberInnen

Der Grad der Verberuflichung der ProfilPASS-BeraterInnen zeigt sich an der mit 62,9% hohen Quote an Vollzeitbeschäftigten, die auch (vgl. unten zusätzliche Tätigkeiten) beratend tätig sind, und an den Beschäftigungsverhältnissen, in deren Rahmen ProfilPASS-Beratungen durchgeführt werden. Letztere deuten mit 61,4% Angestellten und 27% FirmeninhaberInnen auf eine auf Langfristigkeit angelegte Tätigkeit hin.

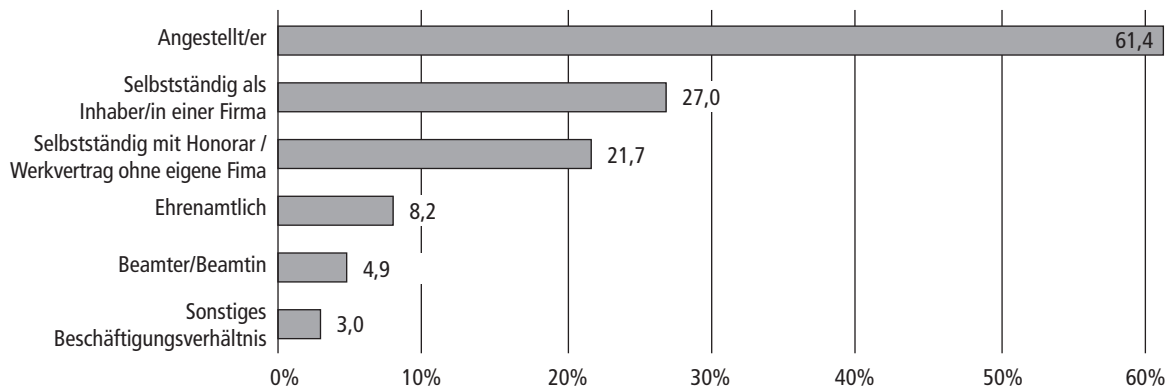
Weitere Befragungsdaten verdeutlichen allerdings, dass der ProfilPASS allein im Mittel nur einen überschaubaren Anteil des alltäglichen Beratungshandelns ausmacht (21,4%) und der Einsatz des Instrumentes allein für die meisten BeraterInnen keine Sicherung des Lebensunterhalts bietet. Korrelative Datenanalysen zu den Beschäftigungsverhältnissen zeigen, dass ein Angestelltenverhältnis unter

Abb. 3: Genutzte Beratungsansätze der befragten ProfilPASS-BeraterInnen aus Deutschland und Österreich (Teilstichprobe von 270 Befragten: Anzahl der Antwortenden je Beratungsansatz schwankend zwischen N=209-257)



Quelle: Eigene Darstellung

Abb. 4: Beschäftigungsverhältnisse der befragten ProfilPASS-BeraterInnen aus Deutschland und Österreich (Teilstichprobe von 270 Befragten; N=270)

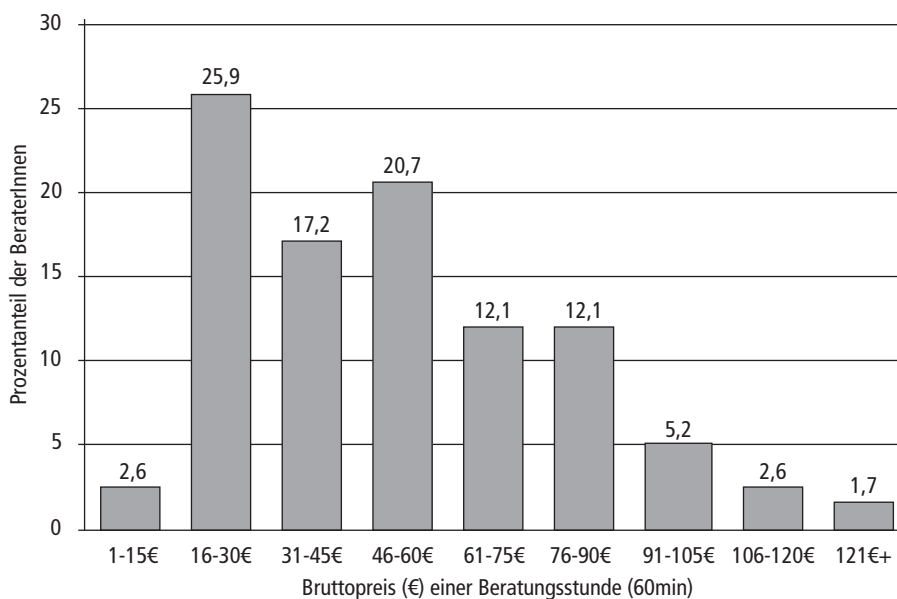


Quelle: Eigene Darstellung

jüngeren BeraterInnen signifikant häufiger anzutreffen ist als bei älteren, aber mit einem geringeren Bruttopreis pro Beratungsstunde einhergeht. Ein positiver überzufälliger Zusammenhang zeigt sich zwischen Bruttopreis einer Beratungsstunde und der Beratungstätigkeit als Selbstständige/r. Selbstständige werden besonders häufig von kommerziellen Weiterbildungsanbietern/privaten Trainings- und Beratungsinstituten sowie von Privatpersonen bezahlt, angestellte BeraterInnen hingegen signifikant seltener von Privatpersonen.

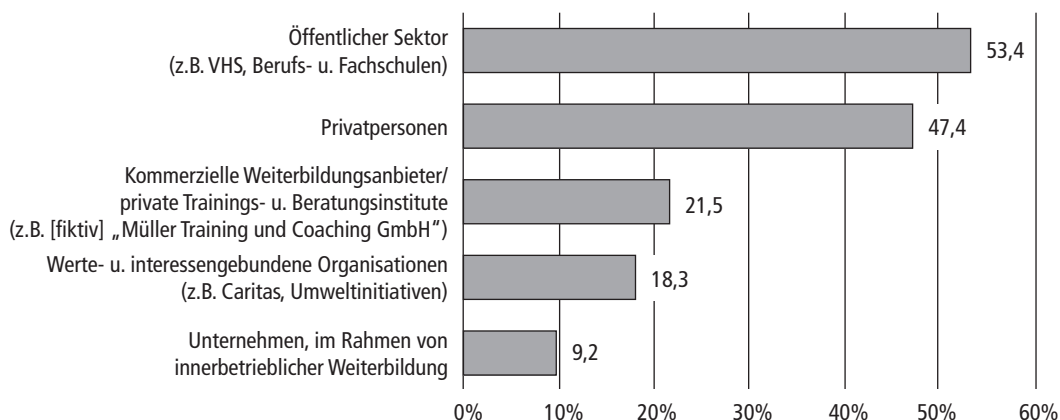
Ohne die Aussagen von BeraterInnen mitzurechnen, die aus unterschiedlichen Gründen angeben, gratis zu beraten (ehrenamtlich, als Beamte etc.), kostet die durchschnittliche Stunde ProfilPASS-Beratung brutto 55 Euro. Die Streuung um diesen Mittelwert ist jedoch groß. Dabei scheint sich Erfahrung auszuzahlen: Je länger ein/e BeraterIn angibt, im Beratungsbereich tätig zu sein, desto höher liegt der Stundensatz, wobei auch hier nicht alle Alternativerklärungen anhand der derzeit vorliegenden Datenanalysen ausgeschlossen werden können.

Abb. 5: Brutto-Preis einer Beratungsstunde mit dem ProfilPASS bei den befragten ProfilPASS-BeraterInnen aus Deutschland und Österreich (Teilstichprobe von 270 Befragten; N=116)



Quelle: Eigene Darstellung

Abb. 6: Auftraggeber der ProfilPASS-Beratung aus Deutschland und Österreich (Teilstichprobe von 270 Befragten; N=270)



Quelle: Eigene Darstellung

Gleiches gilt für einen ebenso signifikanten positiven Zusammenhang zwischen Privatpersonen als AuftraggeberIn und Bruttopreis pro Stunde. Zudem sind alle Aussagen zum Stundensatz auch deshalb nur sehr vorsichtig zu interpretieren, weil lediglich 116 Antworten auf diese Frage in die Berechnungen mit einbezogen werden konnten.

Tätigkeiten zusätzlich zur Beratung

Die Frage, ob und ggf. welchen anderen Tätigkeiten neben der Beratungstätigkeit noch nachgegangen wird, wurde nur einer Teilstichprobe von 270 Personen gestellt. Davon haben 230 Personen (mehrere) Angaben zu weiteren Tätigkeiten gemacht (im Rahmen des besagten AMS-Reports taten dies 43% der Befragten; vgl. Eickhoff/Gaubitsch/Nowak 2010, S. 19). Insbesondere zeigt sich, dass Beratung und Lehr-/Trainingstätigkeit sehr häufig miteinander einhergehen, wie eingangs in diesem Beitrag bereits konstatiert: Von den insgesamt 335 selbst formulierten Nennungen in einem offenen Antwortfeld bezogen sich mit 147 Nennungen die meisten auf eine zusätzlich ausgeübte Lehrtätigkeit im Weiterbildungs- oder Schulbereich. In 89 Nennungen wiesen sich die Befragten als zusätzlich planend/disponierend/leitend im pädagogischen Bereich aus. Neben der Beratung mit dem ProfilPASS gaben 61 Personen Beratung/Coaching in speziellen Bereichen als zusätzlich ausgeübte Tätigkeit an, wie z.B. (klinisch-)psychologische Beratung. 38 Nennungen deuteten auf sonstige Tätigkeiten hin (z.B. „Pastor“, „Reiseleitung“, „Heilpraktikerin“).

Fazit

Auch wenn Alter, Geschlecht und formales, vorwiegend akademisches Ausbildungsniveau der hier vorliegenden Befragtengruppe den Erkenntnissen des AMS-Reports aus dem Jahr 2010 zur Bildungs- und Berufsberatung in Österreich im Wesentlichen entsprechen und damit darauf hindeuten, dass keine ungewöhnliche Stichprobe an BildungsberaterInnen vorliegt, bleiben die folgenden Aussagen auf die Gruppe der untersuchten ProfilPASS-BeraterInnen beschränkt.

In Anbetracht der Befragungsergebnisse zu Alter, Berufserfahrung, formaler Ausbildung und non-formaler beratungsspezifischer Weiterbildung der ProfilPASS-BeraterInnen kann insgesamt von einer sehr lebens- und berufserfahrenen sowie gut aus- und spezifisch weitergebildeten Berufsgruppe ausgegangen werden, die in ihrer Praxis auf Beratungsansätze setzt, die für das eingesetzte Instrument einschlägig passend sind. Die BeraterInnen haben sich darüber informiert und sich bewusst in Übereinstimmung zu den eigenen Vorqualifikationen und (angestrebten) Zielgruppen für die Weiterqualifizierung zum/zur ProfilPASS-BeraterIn entschieden. Auch wenn das Feld der Beratung in Österreich wie in Deutschland zunehmend durch selbstständige, am freien Markt agierende BildungsberaterInnen geprägt ist (vgl. Götz/Haydn/Tauber 2014, S. 30f.; in der hier vorliegenden Erhebung sind es 27,0% FirmeninhaberInnen und 21,7% selbstständig auf Honorarbasis Tätige ohne eigene Firma), zeigen die

Ergebnisse unserer Erhebung, dass die befragten BeraterInnen, die (auch) den ProfilPASS einsetzen, hauptsächlich nicht in den vermutbaren prekären, nebenberuflichen Beschäftigungsverhältnissen ihrer Beratungstätigkeit nachgehen, wie man sie aus dem Bereich der Kursleitenden kennt.² Vielmehr sind sie zu jeweils knapp zwei Dritteln in Vollzeit und in klassischen Angestelltenverhältnissen tätig. Die meisten üben jedoch neben ihrer Beratungstätigkeit auch noch andere, mehrheitlich lehrende, aber auch planend-disponierende Tätigkeiten aus – ihr

Beruf ist folglich nicht nur die Beratung. Fragt man nach der „Beratung als Beruf?“, so kann konstatiert werden, dass die Verberuflichung unter den ProfilPASS-BeraterInnen weit vorangeschritten ist, allerdings auch in und ggf. durch die Kombination mit anderen Tätigkeiten zusätzlich zur Beratung. Inwieweit die (ProfilPASS-)Beratung selbst oder diese anderen Tätigkeiten für die Art des Beschäftigungsverhältnisses und den Grad der Verberuflichung verantwortlich sind, müssen weitere Datenauswertungen zeigen.

2 Siehe hierzu den Beitrag von Peter Schlögl und Arnfried Gläser in der aktuellen Ausgabe des Magazin erwachsenenbildung.at unter: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/15-26/03_schloegl_glaeser.pdf; Anm.d.Red.

Literatur

- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Frauen (2014):** Professionalität in der Bildungsberatung – Anforderungen und Entwicklungsfelder im Rahmen der Initiative „Bildungsberatung Österreich“. Online im Internet: http://erwachsenenbildung.at/service/publikationen/publikationen_bmbf.php#reihe [Stand: 2015-07-07].
- Bosche, Brigitte/Seusing, Beate (2015):** Der ProfilPASS in Unternehmen: Ein Leitfaden für die Praxis. Online im Internet: <http://www.die-bonn.de/id/30965> [Stand: 2015-06-01].
- Eickhoff, Volker/Gaubitsch, Reinhold/Nowak, Günter (2010):** Bildungs- und Berufsberatung in Österreich. AMS Report 75. Wien. Online im Internet: <http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/AMSreport75.pdf> [Stand: 2015-06-01].
- Götz, Rudolf/Haydn, Franziska/Tauber, Magdalena (2014):** Bildungsberatung: Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf (IBOBB). Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/themen/bildungsberatung> [Stand: 2015-06-01].
- Harp, Sigrid/Pielorz, Mona/Seidel, Sabine/Seusing, Beate (2010):** Praxisbuch ProfilPASS. Ressourcenorientierte Beratung für Bildung und Beschäftigung. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Hülsmann, Katrin/Kruse, Nikolas/Seidel, Sabine (2014):** Zwei, die sich ergänzen: ProfilPASS für junge Menschen und Berufswahlpass in der Berufsorientierung: Handreichung mit Erfahrungen und Anregungen aus der Praxis für die Praxis. Online im Internet: <http://www.die-bonn.de/id/31296> [Stand: 2015-06-01].
- Koscheck, Stefan/Weiland, Meike (2013):** Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2013 „Lerndienstleistungen und neue Angebotsformen“. Online im Internet: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/wbmonitor_Ergebnisbericht_Umfrage_2013.pdf [Stand: 2015-06-01].
- Schiersmann, Christiane (2010):** Beratung im Kontext lebenslangen Lernens. In: Tippelt, Rudolf/Hippel von, Aiga (Hrsg.): Handbuch der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 4., durchges. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 747-767.
- Seidel, Sabine/Hülsmann, Katrin/Reinshagen, Gabriele/Walgert, Elke (2014):** ProfilPASS für junge Menschen – Einsatz in der Schule. Online im Internet: <http://www.die-bonn.de/doks/2014-berufsberatung-01.pdf> [Stand: 2015: 2015-06-01].

Weiterführende Links

Deutsche Gesellschaft für Beratung (DGfB): <http://www.dachverband-beratung.de>

Kompetenz+Beratung: <http://www.kompetenzberatung.at>

ProfilPASS Website: <http://www.profilpass.de>

Verein Nationales Forum für Beratung in Bildung, Beschäftigung und Beruf (nfb): <http://www.forum-beratung.de>



Foto: Sarah Frilling

Dipl.-Päd.ⁱⁿ Brigitte Bosche

bosche@die-bonn.de
<http://die-bonn.de>
+49 (0)228 3294-131

Brigitte Bosche ist Diplom-Pädagogin und arbeitet als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen Anerkennung von Kompetenzen, Bildung in Europa, Kompetenzermittlung mit dem ProfilPASS und Verbreitung des ProfilPASS-Systems im Ausland.



Foto: K. K.

Dr.ⁱⁿ Annika Goeze

goeze@die-bonn.de
<http://die-bonn.de>
+49 (0)228 3294-310

Annika Goeze leitet die Nachwuchsgruppe „Professionelle Kompetenzen des Weiterbildungspersonals“ am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V. Ihr Forschungsprofil umfasst empirische und theoretische Forschung zum Lehren, Lernen und Beraten in der Erwachsenenbildung; zur Professionalisierung von Lehrkräften in Schule und Weiterbildung; zu Rekrutierungspraxen des Personals bei der Auswahl von KursleiterInnen, TrainerInnen und BeraterInnen in der Weiterbildung; Methoden der Kompetenzerfassung; Qualitätsentwicklung und Qualitätsmanagement in der Weiterbildung; Implementationsforschung.



Foto: K.K.

Dipl.-Päd.ⁱⁿ Katrin Hülsmann

huelmann@die-bonn.de
<http://die-bonn.de>
+49 (0)228 3294-252

Katrin Hülsmann ist Diplom-Pädagogin und arbeitet als wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Servicestelle ProfilPASS am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in der wissenschaftlichen Begleitung, Weiterentwicklung und Verbreitung des ProfilPASS-Systems in Deutschland und im Ausland.

Professional Development for Counsellors

Current empirical findings on ProfilPASS counsellors in Germany and Austria

Abstract

What kind of continuing education is appropriate for me? More and more potential continuing education participants are turning to adult education institutions with this question. They often expect help in planning their educational and/or professional career. The ProfilPASS is the best known qualitative approach to educational and professional counselling in Germany; it is also used in some parts of Austria. The ProfilPASS is a portfolio used exclusively by qualified ProfilPASS counsellors to help people increase the visibility of their competences. Yet who are these counsellors, which personal qualifications do they have and under which professional and financial circumstances do they provide counselling? Like in Austria, current and reliable data is rare. This article presents findings from a survey of more than 700 German and Austrian ProfilPASS counsellors. The focus is on their professional development as counsellors. (Ed.)

Einblicke in Rollen und Standpunkte von Basisbildner_innen

Ein reflexives Auseinandersetzen mit den „Prinzipien und Richtlinien für Basisbildungsangebote“ aus der Praxis

Hamzalina Ahmetovic, Orlinda Gonzalez de Pilz und Julia Stranner

Ahmetovic, Hamzalina/Gonzalez de Pilz, Orlinda/Stranner, Julia (2015): Einblicke in Rollen und Standpunkte von Basisbildner_innen. Ein reflexives Auseinandersetzen mit den „Prinzipien und Richtlinien für Basisbildungsangebote“ aus der Praxis.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 26, 2015. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/15-26/meb15-26.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Basisbildung, Initiative Erwachsenenbildung, Basisbildungsangebote, pädagogisches Handeln

Kurzzusammenfassung

Die Initiative Erwachsenenbildung (IEB) will in Österreich lebenden Jugendlichen und Erwachsenen auch nach Beendigung der schulischen Ausbildungsphase den Erwerb grundlegender Kompetenzen und Bildungsabschlüsse unentgeltlich ermöglichen. Als Förderprogramm mit einem zentralen Prozedere zur Qualitätssicherung hat die IEB nicht nur verbindliche Rahmenvorgaben zur Angebotsgestaltung, sondern auch zur Aus- und Weiterbildung von Unterrichtenden gesetzt und eine fachspezifische Professionalitätsentwicklung gefordert und befördert. Inhaltlich bezieht sich die IEB im Programmbereich Basisbildung auf ein wichtiges und zentrales Referenzdokument, das als verbindliche Planungsgrundlage und Durchführungsleitlinie für alle geförderten Basisbildungsangebote dient, nämlich die „Prinzipien und Richtlinien für Basisbildungsangebote“ (2014). Der vorliegende Beitrag versteht sich als eine Auseinandersetzung mit den Interpretationen und Ausführungen dieser Prinzipien und Richtlinien aus der Perspektive von Trainer_innen, welche ihren Ausgang im Rahmen eines Diplomelehrgangs nahm. Wie können/sollen Basisbildner_innen diese Prinzipien in ihrer Praxis umsetzen? Wo liegen die Grenzen und Möglichkeiten? Welche Bedeutung haben dabei institutionelle und materielle Rahmenbedingungen und welche Rollen spielen individuelle und kollektive Verantwortlichkeiten? (Red.)

Einblicke in Rollen und Standpunkte von Basisbildner_innen

Ein reflexives Auseinandersetzen mit den „Prinzipien und Richtlinien für Basisbildungsangebote“ aus der Praxis

**Hamzalina Ahmetovic, Orlanda Gonzalez de Pilz
und Julia Stranner**

Den „Prinzipien und Richtlinien für Basisbildungsangebote“ wohnt ein Paradigmenwechsel im pädagogischen Handeln inne. Als zentrale Akteur_innen dieses Wandels werden Basisbildner_innen in ihrem professionellen Tun herausgefordert.

Im Rahmen des Diplomlehrgangs „Alphabetisierung und Basisbildung mit Erwachsenen“ (2014-2015) am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (bifeb) haben wir uns mit der Frage auseinandergesetzt, wie Basisbildner_innen die 2014 vom Bundesministerium für Bildung und Frauen herausgegebenen „Prinzipien und Richtlinien für Basisbildungsangebote“ (siehe Fachgruppe Basisbildung 2014) in ihrer Praxis umsetzen, welche Bedeutung sie dabei den institutionellen und materiellen Rahmenbedingungen zuschreiben und welche Rolle individuelle und kollektive Verantwortlichkeiten spielen. Bevor wir mit diesem Beitrag eine Skizze unserer Reflexionen präsentieren, möchten wir die für unsere Fragestellungen bedeutenden Grundlagen umreißen.¹

Die Prinzipien und Richtlinien für Basisbildungsangebote bilden – neben weiteren Vorgaben im „Programmplanungsdokument Initiative Erwachsenenbildung (IEB)“ – einen qualitativen Rahmen für

staatlich geförderte und anerkannte Basisbildungsangebote in Österreich, die im Rahmen der IEB stattfinden. Wir verstehen das Prinzipienpapier als eine theoretische Basis, welche die Rahmenbedingungen für die pädagogische Praxis in der Basisbildung legt. Die Prinzipien stellen ein pädagogisches Verhältnis in den Fokus, welches dem traditionellen hierarchischen Bildungsverständnis widerspricht. Bildung wird hier nicht als ein Verhältnis verstanden, wo manche lernen und andere lehren, sondern hier wird die Umsetzung einer Idee von Bildung in Interaktion oder Lehren/Lernen als ein intersubjektiver Prozess gefordert.

Basisbildung wird von Seiten der Initiative Erwachsenenbildung und in den Prinzipien als ein pädagogisches Konzept skizziert, welches auf Herausforderungen in Lehr-/Lernprozessen im Bereich der Laut- und Schriftsprache Deutsch, der Informations- und Kommunikationstechnologien

¹ Ausgangspunkt dieses Beitrages ist die 2015 im Rahmen des besagten Diplomlehrganges von den Autorinnen gemeinsam verfasste Abschlussarbeit „Gemeinsam denken. Rollen und Standpunkte von Trainer_innen in der Basisbildung in Österreich. Eine Auseinandersetzung mit Interpretationen und Ausführungen der Prinzipien und Richtlinien für Basisbildungsangebote, aus der Perspektive von Trainer_innen“. Sie liegt als unveröffentlichtes Manuskript am bifeb auf und kann dort eingesehen werden.

(IKT) sowie der Mathematik im gegenwärtigen Österreich antwortet. Zentral ist dabei, dass die sozialen Verhältnisse in machtvollen und komplexen postkolonialen, postnazistischen und migrationsgesellschaftlichen Kontexten gelesen werden. Pädagogische Verhältnisse werden dabei als machtvoll anerkannt.

Konzeption des pädagogischen Settings von Basisbildungsangeboten

Als zentrales Element der Prinzipien und Richtlinien für Basisbildungsangebote kann hervorgehoben werden, dass den Lernenden in den Basisbildungsangeboten eine aktive und entscheidende Rolle in ihren Bildungsprozessen zu Teil wird. Die Lernenden werden also in keinem Fall als passive Empfänger_innen von vorgefertigten und aufbereiteten „Informationshappen“ konstruiert. Vielmehr geht es darum, Angebote und Räume zu schaffen, welche flexibel auf die Ansprüche und Anforderungen der Lernenden reagieren können und wo es möglich ist, Fertigkeiten und Fähigkeiten zu erproben, welche als grundlegend erachtet werden, um auf gewünschte oder geforderte Arten und Weisen in sich ständig verändernden sozialen Kontexten zu agieren.

Die Inhalte und die konkrete Ausgestaltung von Basisbildungsangeboten sollten sich daher an den Anforderungen und Wünschen der Lernenden orientieren. Dabei ist eine weitere zentrale Annahme der Prinzipien von Bedeutung: Der Bedarf an Basisbildung wird als eine Ursache sozialer Verhältnisse betrachtet und nicht als eine individuelle Verantwortung. Der logische Aufbau von Basisbildungsangeboten ist also an den Bedürfnissen der Teilnehmer_innen orientiert, nicht an zugeschriebenen und individualisierten Defiziten. Das heißt auch, dass durch die Prinzipien Pädagog_innen in der Basisbildung gefordert sind, Material ausgerichtet auf die Wünsche der Lernenden zu entwickeln und zu gestalten.

Basisbildungsangebote sind im Sinne der Richtlinien somit auch niemals eindimensional auf das Erlernen einer bestimmten Fertigkeit oder ein bestimmtes Fachgebiet ausgerichtet. Thematische Inhalte und Fertigkeiten werden von Seiten der Pädagog_innen transdisziplinär und miteinander verschränkt in

Abstimmung mit den Wünschen und Bedürfnissen der Lernenden methodisch umgesetzt. Dabei geht es nicht nur darum, verschiedene Medien oder Fertigkeiten und Fähigkeiten miteinander zu verbinden (IKT, Mathematik, Schreiben, Lesen, Recherchieren...), sondern auch darum, den differenten Bedürfnissen und Bildungsinteressen innerhalb von Basisbildungsgruppen gerecht zu werden.

Rolle der Basisbildner_innen im pädagogischen Setting von Basisbildungsangeboten

Basisbildner_innen werden nicht im autoritären Sinne als „Leiter_innen“, sondern als „Begleiter_innen“ verstanden. Der Unterschied liegt u.E. nach darin, dass es zur Rolle von „Leiter_innen“ gehört, auf bestimmte Wege zu führen, während „Begleiter_innen“ Möglichkeiten aufzeigen, Vorschläge machen und annehmen und gemeinsam mit den Lernenden aushandeln, welche Wege genommen werden könnten, um dorthin zu gelangen, wo sie gerne hin möchten. Im Prinzipienpapier heißt es dazu wörtlich: *„Basisbildung [...] ist dialogisch und wechselseitig: Ein gleichberechtigter dialogischer Austausch zwischen Lehrenden und Lernenden ist unverzichtbarer Bestandteil des Lernangebots. Alle Lernenden sind immer auch Lehrende und alle Lehrenden sind immer auch Lernende“* (Fachgruppe Basisbildung 2014, S. 4).

Aus dieser horizontalen Herangehensweise resultiert, dass die Lernenden ins Zentrum rücken. Und: Werden die Lernenden als selbstbestimmte Akteur_innen ihres eigenen Bildungsprozesses betrachtet, gestalten sich, wie schon vorne ausgeführt, Lerninhalte und Methoden notwendigerweise nach den Bedürfnissen der Lernenden.

In Österreich findet Basisbildung im Kontext einer mehrsprachigen Migrationsgesellschaft statt. Doch ist dies nur ein Faktor, der die Diversität und Heterogenität der Wünsche und Bedürfnisse in Basisbildungsgruppen beeinflusst. Bildungsbedürfnisse sind geprägt von den jeweils konkreten und einzigartigen Kontexten, in welchen Individuen sich wiederfinden. Basisbildner_innen finden sich hier in der Rolle der Mediator_innen wieder, welche

gemeinsam mit den Lernenden übergreifende Themen und Lernangebote aushandeln. Aus unserer Perspektive bedeutet ein Verfolgen der Prinzipien und Richtlinien für Basisbildungsangebote, dass nicht Basisbildner_innen die Frage nach den Bedürfnissen, Kompetenzen, Absichten und Wünschen der Lernenden beantworten, sondern dass diese Antworten von den Lernenden selbst gefunden und artikuliert werden.

Im Sinne des bereits erwähnten Paradigmas der Horizontalität in pädagogischen Verhältnissen heißt das, dass eine gleichberechtigte dialogische Praxis den Austausch von Ideen und Informationen ermöglicht, welchem selbstbestimmte Entscheidungen über den weiteren Bildungsverlauf zu Grunde liegen.

Basisbildung in Österreich wird den Prinzipien folgend als ein beständiges und in verschiedenen Sphären des Alltags eingebundenes Lernen/Lehren verstanden. Bildungsangebote sollen Räume zum gemeinsamen Erfahrungs- und Wissenstausch eröffnen, wo es möglich ist, gemeinsam über Ideen und Probleme zu reflektieren. Durch das kooperative Arbeiten an bestimmten Themen und das beständige Einbinden der eigenen Erfahrungen soll es so möglich sein, eine Vielzahl von Strategien und Perspektiven miteinander zu diskutieren und Erlerntes direkt in die eigene Praxis zu übersetzen. Es liegt hier an den Pädagog_innen, Methoden und Techniken zu erarbeiten, welche diese Lern-/Lehrpraktiken unterstützen.

Die Prinzipien betonen den Respekt und die Anerkennung menschlicher Wesen unabhängig davon, auf welchen Teil des Planeten sie geboren sind, welches Geschlecht ihnen zugeschrieben wird, welches Aussehen sie haben und wie ihre Hautfarbe ist. Hier liegt auch eine der u.E. wenigen normativen Bestimmungen von Basisbildungsangeboten: Sie werden als antirassistische und antidiskriminierende Bildungsarbeit definiert.

Autonomie und Entscheidungsmacht sind, so die in den Prinzipien vertretene Annahme, inhärenter Bestandteil der Möglichkeit zur gesellschaftlichen Mitgestaltung. Durch kollektives Lernen/Lehren und das beständige Einbinden von sozialen, politischen und wissenschaftlichen Aspekten der behandelten Themen sollten in den Basisbildungsangeboten

die Fähigkeiten und Fertigkeiten zur sozialen Mitgestaltung erprobt und gefördert werden.

Spannend finden wir, dass der Punkt systematische Reflexion, obwohl zentral für die dem Papier zu Grunde liegenden pädagogischen Theorien, in dem Prinzipienpapier zwar grafisch hervorgehoben, aber thematisch nicht weiter bearbeitet wird. Die Forderung richtet sich direkt an die Basisbildner_innen, überlässt ihnen jedoch die Interpretation.

Paradigmenwechsel und kollektive Verantwortungen...

Weit weg davon, die Inhalte und die Ausrichtung der Prinzipien zu kritisieren, fragen wir uns, wie Basisbildner_innen diese in ihrer Praxis umsetzen können und werden. Dabei erscheinen uns zwei Momente als bedeutend. Zum einen die Frage der Interpretation der eigenen und der kollektiven Verantwortlichkeiten, zum anderen die Frage der Interpretation materieller und struktureller Arbeitsbedingungen für Lehrende und Lernende.

Die in den USA lehrende und schreibende Pädagogin und Autorin bell hooks (Eigenschreibweise; Anm.d.Red.) vertritt in ihrem Werk „Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom“ (1994) die Annahme, dass ein Überwinden hierarchischer pädagogischer Verhältnisse nicht nur einer Veränderung pädagogischer Methoden und Techniken, sondern einer Veränderung der Werte – eines Paradigmenwechsels – bedarf. In Migrationsgesellschaften finden unterschiedliche Perspektiven zu einem Miteinander. Dieses Miteinander gestaltet sich jedoch nicht in einem Moment des Tabula Rasa, sondern in einer durch Geschichte geformten Gegenwart. Im Kontext von Österreich lässt sich diese Gegenwart als postnazistische, postkoloniale, EU-europäische Migrationsgesellschaft beschreiben. Diese gegenwärtigen sozialen Beziehungen sind geprägt von historisch gewachsenen Machtverhältnissen, Strukturen von Privilegierungen und Marginalisierungen, welche sich auch in pädagogischen Verhältnissen widerspiegeln. bell hooks weist darauf hin, dass eine Anerkennung von historisch gewachsenen sozialen Machtbeziehungen im Bestreben, sie zu durchbrechen, einen Paradigmenwechsel verlangt. Es geht hier darum, dass die Art und Weise

von pädagogischen Verhältnissen neu verhandelt werden muss. Das verlangt auch, dass Strukturen sich ändern und eine pädagogische Praxis ermöglichen, welche den Anforderungen und Herausforderungen der Anerkennung von Pluriversalitäten in Migrationsgesellschaften gerecht wird. Auf den Kontext der Basisbildung in Österreich angewandt kann dies u.E. bedeuten, dass es nicht in der individuellen Verantwortung Einzelner liegt, die Prinzipien umzusetzen. Es bedarf auch gleichzeitig einer Bereitschaft zur strukturellen Ermöglichung einer solchen Praxis.

Diese Annahmen finden wir auch im Standardwerk zur Migrationspädagogik des v.a. im deutschsprachigen Europa forschenden und lehrenden Pädagogen Paul Mecheril (siehe Mecheril et al. 2010) bestätigt. Mecheril fordert eine „migrationspädagogische Handlungsperspektive“ als ein „*professionelle[s] Tun, das durch Einstellungen gekennzeichnet ist und gewonnen wird, die rigoros reflexiv sind*“ (ebd., S. 190). Mecherils Forderung richtet sich nicht an Einzelne, sondern in Anschluss an Pierre Bourdieu an ein „professionelles Feld“. Er betont, wie auch bell hooks, dass pädagogische Reflexivität nur sinnvoll ist, wenn sie auf strukturellen und institutionellen Ebenen unterstützt und ermöglicht wird (vgl. ebd., S. 191).

Perspektiven von Basisbildner_innen. Impressionen

Neben einer kritischen Reflexion unserer eigenen pädagogischen Erfahrungen im und rund um das Feld der Basisbildung stützen sich die folgenden Überlegungen auf reflexive Gespräche und Diskussionen mit Kolleg_innen sowie auf drei ausgewählte von uns geführte Interviews mit Basisbildner_innen. Die dabei entstandenen Web-Bilder und Bruchlinien sind uns vor allem Spiegel unseres eigenen pädagogischen Handelns. Wir sehen sie als Zwischenergebnis einer kollektiven und reflexiven Arbeit mit und rund um die Fragestellung der möglichen Selbstpositionierung von Basisbildner_innen, der damit einhergehenden Verantwortlichkeiten und damit verflochtenen Annahmen zur praktischen Machbarkeit einer Transformation von Lehr- und Lernverhältnissen. Die Bruchlinien stellen für uns Lernfelder da, Stolpersteine, welche wir als

stetige Herausforderung in der täglichen Arbeit als Basisbildner_innen sehen.

Die Frage der Verantwortlichkeiten im Kontext horizontaler Lehr- und Lernverhältnisse

In beinahe allen Gesprächen und Diskussionen über die Frage der Möglichkeiten und Grenzen der praktischen Umsetzung der Prinzipien und Richtlinien für Basisbildungsangebote, welche wir hier als Grundlage unserer Überlegungen herangezogen haben, wurde auf die institutionellen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen verwiesen, welche die pädagogische Praxis beeinflussen.

Neben dem Ansehen von Basisbildung in der Öffentlichkeit wurden die im Rahmen von Basisbildungsangeboten zur Verfügung stehenden materiellen Ressourcen, die damit zusammenhängenden Gruppengrößen und Kurskonzepte sowie die Bereitschaft zur Bereitstellung der räumlichen Rahmenbedingungen von Seiten der Institutionen diskutiert. Auf technischer Ebene erscheinen diese Aspekte als unabdingbar. Ohne sie scheint vor allem die Zentrierung auf die Bedürfnisse der Lernenden im pädagogischen Handeln schwer möglich. Doch verbleibt ein Umsetzen der Prinzipien auf der Ebene der technischen und methodischen Fragen, kann es u.E. passieren, dass die Leitlinien als eine Art „Checkliste“ interpretiert werden. Die Reflexion des pädagogischen Handelns könnte aus dieser rein technischen Perspektive auf eine Reflexion ihrer Effektivität reduziert werden. Was damit aus dem Blick fällt, ist die Bedeutung der pädagogischen Reflexivität, wie sie von Mecheril et al. (2010) beschrieben wird. Kollektive Verantwortlichkeiten und die Aufforderung zu einem Paradigmenwechsel im pädagogischen Handeln laufen so u.E. Gefahr, zur individualisierten Pflicht von Basisbildner_innen zu werden. Schnell liegt es so in der individuellen Verantwortung, sich ständig weiterzubilden und geeignete Methoden, Techniken und Materialien zu suchen bzw. zu entwickeln und sich in der Freizeit geeignete Räume des professionellen Austausches und der Reflexivität zu suchen.

Ein Ausweg aus diesem Dilemma wäre u.E., Horizontalität als Paradigma pädagogischen Handelns zu

interpretieren und dies nicht nur auf der Ebene des konkreten Lehrens/Lernens in Kursräumen, sondern eben auch in der Konzeption von Bildungsangeboten, dem Aufbau von Organisationen und Institutionen sowie in der Teilhabe an Aushandlungsprozessen und in strukturellen Bedingungen.

Die inhaltliche und methodische Reflexion als professioneller und kollektiver Prozess ist, wie Mecheril und bell hooks in ihren Arbeiten beschreiben, unabdingbar zur Umsetzung eines Paradigmenwechsels im pädagogischen Handeln.

Aus der Perspektive von Basisbildner_innen wurden in unseren Gesprächen Reflexionen als selbstverständlicher und immanenter Bestandteil jeglichen pädagogischen Handelns hervorgehoben, andererseits die Grenzen ihrer Umsetzbarkeit betont. Als Grenzen werden (erstens) „sozialisierte“ Formen des Lernens sowohl auf Seiten der Lehrenden als auch auf Seiten der Lernenden benannt. Zweitens und für uns hier vielleicht am wichtigsten, wird die Schwierigkeit thematisiert, dass eine solche Form der Reflexion einen „Blick von außen“ verlangt und

es dafür an einer institutionellen Verankerung und Ermöglichung mangelt. Nach wie vor arbeiten viele Kolleg_innen vereinzelt und ohne die Möglichkeit zum professionellen Austausch und zur Reflexion innerhalb ihrer Arbeitszeit.

Angesprochen werden hier auch faire und würdige Arbeits- und Lehr-/Lernbedingungen. Damit wollen wir auf die prekären Arbeitsverhältnisse der Basisbildner_innen ebenso hinweisen wie auf die damit verknüpfte prekäre Förderpolitik, welche eine langfristige Planung und den nachhaltigen Bau von Strukturen erschwert, wenngleich im Zuge der IEB eine mehrjährige Planungssicherheit erreicht werden konnte. Zur Umsetzung der Prinzipien und Richtlinien und zur Schaffung von sicheren Lehr-/Lern-/Arbeitsräumen braucht es u.E. nicht nur die Bereitschaft der Pädagog_innen, sondern vor allem auch der betreffenden Institutionen. Vor- und Nachbereitung, Reflexion und Supervision müssen auch materiell und strukturell möglich gemacht werden – ebenso wie andere technische und räumliche Mittel zur Verfügung gestellt werden müssen.

Literatur

bell hooks (1994): Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom. New York: Routledge.

Fachgruppe Basisbildung (2014): Prinzipien und Richtlinien für Basisbildungsangebote. Für Lernangebote im Rahmen der Initiative Erwachsenenbildung. Wien. Online im Internet: https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/Prinzipien_Richtlinien_Basisbildung_endg_14.pdf. [Stand: 2015-08-29].

Mecheril, Paul/Castro Varela, Maria do Mar/Dirim, Inci/Kalpaka, Annita/Melter, Claus (2010): Bachelor | Master: Migrationspädagogik. Weinheim/Basel: Beltz.

Steuerungsgruppe der Initiative Erwachsenenbildung (2015): Programmplanungsdokument Initiative Erwachsenenbildung. Online im Internet: https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/PPD_2015-2017.pdf [Stand: 2015-08-24].



Foto: K.K.

Hamzalina Ahmetovic, BA

hamzalina@gmx.at

Hamzalina Ahmetovic studierte von 2003 bis 2008 Pädagogik mit den Schwerpunkten Beratung, Lehr- und Lernsysteme und Kommunikation. 2010 bis 2014 arbeitete sie als Integrationslotsin und 2012 bis 2015 als Sprachtrainerin und Basisbildnerin u.a. am BFI Salzburg. 2011 bis 2015 war sie Mitarbeiterin im Frauenverein Akasya und auch in dessen Vorstand tätig. 2015 schloss sie den Diplomlehrgang Alphabetisierung und Basisbildung (bifeb) ab. Seit 2015 arbeitet sie als Basisbildnerin an der VHS Meidling.



Foto: K.K.

Mag.ª Orlinda Gonzales de Pilz

orlinda23@gmail.com

Orlinda Gonzales de Pilz belegte zwischen 1990 und 1995 die Ausbildung zur Volksschullehrerin in Managua, Nicaragua und studierte im Anschluss Geschichte und Geographie (Lehramt) an der Universität URACCAN, Bilwi, Puerto Cabezas, RAAN, Nicaragua. 2009 bis 2010 war sie Vize-Direktorin des „Von-Humboldt“-Gymnasiums in Guatemala City. 2014 bis 2015 absolvierte sie den Diplomlehrgang Alphabetisierung und Basisbildung (bifeb) und ist seit 2013 freiwillige Mitarbeiterin im Verein maiz, Linz und seit 2015 Moderatorin bei dem Frauenprojekt „Mama mía“, Linz.



Foto: K.K.

Mag.ª Julia Stranner

julija@posteo.at

Julia Stranner schloss 2014 an der Universität Wien das individuelle Diplomstudium Internationale Entwicklung ab mit Schwerpunktlegung auf dekoloniale und feministische Theorie und Praxis, Rassismusforschung, Cultural Studies, Widerstand und Solidarität. 2014 bis 2015 absolvierte sie den Diplomlehrgang Alphabetisierung und Basisbildung (bifeb). Seit 2013 ist sie Mitarbeiterin im Projekt Frauentreff (Verein Pyramidops) und seit 2014 Kursleiterin in der Basisbildung (Interface).

Glimpses into the Roles and Standpoints of Educators who Teach Basic Skills to Adults

A reflective examination of the “Principles and Guidelines for Basic Skills Education Offerings” in practice

Abstract

The *Initiative Erwachsenenbildung* (IEB) (Adult Education Initiative) wants to make it possible for young people and adults living in Austria to acquire basic competences and educational qualifications free of charge even after the end of formal schooling. A funding program with a central procedure for quality assurance, the IEB has set mandatory framework specifications not only for the creation of course offerings, but also for basic skills and continuing education for trainers, calling for and promoting professional development within the discipline. For the content of basic skills education, the IEB refers to an important central reference document that serves as the mandatory basis for planning and guideline for executing all supported basic skills education course offerings, namely “*Prinzipien und Richtlinien für Basisbildungsangebote*” (Principles and Guidelines for Basic Skills Education Offerings) (2014). This article examines the interpretations and achievements of these principles and guidelines from the perspective of trainers as expressed in a final thesis from their diploma study programme. How can/should educators who teach basic skills to adults apply these principles to their practice? Where are limits and opportunities? What significance do institutional and material circumstances have and what role do individual and collective responsibilities play? (Ed.)

Für faire und wertschätzende Lehr- und Lernbedingungen!

Zwei Stimmen aus der Interessensgemeinschaft Arbeitsbedingungen [d_a_]/Basisbildung

Sabine Schröder und Julia Stranner

Schröder, Sabine/Stranner, Julia (2015): Für faire und wertschätzende Lehr- und Lernbedingungen! Zwei Stimmen aus der Interessensgemeinschaft Arbeitsbedingungen [d_a_]/Basisbildung.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 26, 2015. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/15-26/meb15-26.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Arbeitsbedingungen, Kursleitende, Prekariat, Erwachsenenbildung, Basisbildung, Deutschlehrende

Kurzzusammenfassung

Zahlreiche Forderungen stehen auf der Agenda der im Herbst 2014 gegründeten Interessensgemeinschaft von BasisbildnerInnen und TrainerInnen im Bereich Deutsch als Erst- (DaE), als Zweit- (DaZ) und als Fremdsprache (DaF): bezahlte Vor- und Nachbereitungszeit, angemessener und einheitlicher Stundenlohn, finanzielle Gleichstellung von Angestellten und von Freien Dienstnehmer_innen, Recht auf freie Wahl zwischen Festanstellung und Freiem Dienstvertrag, bezahlte Urlaubs-, Krankenstands- und Feiertage, Pflegefreistellung und eigene Betriebsräte für Freie Dienstnehmer_innen. Die beiden Autorinnen des vorliegenden Beitrages berichten von ihrer Entscheidung, sich der „Interessensgemeinschaft Arbeitsbedingungen [d_a_]/Basisbildung“ anzuschließen, und geben einen Einblick in die Anliegen und Arbeitsweise derer Mitglieder, die in verschiedenen Bildungseinrichtungen zu unterschiedlichsten Bedingungen tätig sind. Sie haben sich zu dieser autonomen und basisdemokratisch agierenden, heterogenen Interessensgemeinschaft zusammengeschlossen, um gemeinsam zu diskutieren, Ideen zu suchen, zu kreieren (und zu verwerfen), um sich gegenseitig zu bestärken und um Forderungen und Strategien zu entwerfen, die an untragbaren Arbeitsbedingungen rütteln sollen. (Red.)

09

Praxis

Für faire und wertschätzende Lehr- und Lernbedingungen!

Zwei Stimmen aus der Interessensgemeinschaft Arbeitsbedingungen [d_a_]/Basisbildung

Sabine Schröder und Julia Stranner

Kursleitende aus dem Bereich Basisbildung und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache haben sich zur Interessensgemeinschaft (IG) Arbeitsbedingungen [d_a_]/Basisbildung¹ zusammengeschlossen. Wie beurteilt diese IG die derzeitigen Arbeitsbedingungen und was fordert sie? Wie könnten faire und wertschätzende Lehr- und Lernbedingungen aus Sicht der Kursleitenden aussehen? Diesen und weiteren Fragen gehen wir als Kursleiterinnen und Teil der IG in diesem Beitrag nach.

Gleich zu Beginn eine Klarstellung: Wir sprechen an dieser Stelle als zwei Stimmen aus der IG, nicht als Stimme der IG. Wir möchten in erster Linie einen Einblick in die Arbeit der IG geben. Dabei stehen unsere persönlichen Erfahrungen als Kursleitende zwar nicht im Vordergrund, sie prägen jedoch unsere Perspektiven.

Einleitend daher einige Worte zu uns selbst, unserem Weg zur IG und unserer Motivation: Nach

jahrelanger freiwilliger, politisch motivierter Arbeit im Bereich Deutsch als Zweitsprache, Basisbildung und Alphabetisierung im Rahmen autonomer, solidarischer Projekte entschieden wir beide uns dazu, (mehr oder weniger) geregelte Lohnarbeitsverhältnisse in diesem Feld einzugehen.

Unser Engagement in selbstorganisierten Arbeitskontexten ist stets selbstbestimmt gewesen, so dass wir selbst über den Zeitaufwand und den Grad der

¹ Innerhalb der IG gibt es derzeit noch Diskussionsbedarf bzgl. einer sinnvollen Selbstbezeichnung. Es sind sowohl die Bezeichnungen „IG Arbeitsbedingungen [d_a_]/Basisbildung“, „IG Arbeitsbedingungen [d_a_]/Basisbildung, DaZ, DaF, DaE“ als auch „IG DaZ, DaF, Basisbildung“ in Verwendung. Wir als Autorinnen wählen für diesen Beitrag sowohl aus pragmatischen als auch aus inhaltlichen Überlegungen die Form IG Arbeitsbedingungen [d_a_]/Basisbildung. Einerseits möchten wir durch die Verwendung der offenen Form [d_a_] auf die Problematik von Zuschreibungen wie Deutsch als Erst-, Zweit-, Fremd- oder Muttersprache aufmerksam machen. Es geht hier nicht (nur) um die Benennung einer IG, sondern auch um Fragen von Gewalt und Ermächtigung. Wir verweisen an dieser Stelle auf die im März/April 2014 im Rahmen des Projektes „DaZ-Kurse in der Migrationsgesellschaft: Reflexive und gesellschaftskritische Zugänge“ organisierte Tagung „Deutsch als Zweitsprache – Emanzipation, Ermächtigung und Gewalt?“ (http://www.maiz.at/sites/default/files/images/tagung_daz_programm_end9_md.pdf). In diesem Kontext begegnete uns zum ersten Mal die Schreibweise [d_a_], die Zuschreibungen dekonstruiert und hinterfragt. Andererseits verwenden wir diese Bezeichnung, um mit [d_a_] als eine Form offener Inklusion alle Kolleg_innen miteinzubeziehen, unabhängig davon, welche Bezeichnungen von Arbeit- und Fördergeber_innen verwendet werden – denn Unklarheit bzgl. sich immer wieder ändernder Benennungen besteht offensichtlich nicht nur innerhalb der IG.

Intensität entscheiden konnten. Als mittlerweile „beruflich“ in der Basisbildung Arbeitende finden wir uns in einem Dilemma wieder: Auf der einen Seite steht die Unmöglichkeit, in der bezahlten Arbeitszeit und zu den gegebenen Bedingungen würdevolle Lehr- und Lernbedingungen zu schaffen – auf der anderen Seite die Verantwortung und Überzeugung, eben diese Bedingungen schaffen zu müssen und zu wollen. Der Austausch mit Kolleg_innen zeigt uns, dass wir mit diesem Gefühl nicht allein sind. Viele Kursleitende beschreiben diese innere Zerrissenheit – und einen wachsenden Unmut über die prekären Arbeitsbedingungen bei gleichzeitig höchsten Ansprüchen und Erwartungen an unsere Tätigkeit seitens der Arbeit- und Fördergeber_innen.

Und, auch das soll an dieser Stelle deutlich gesagt werden, für viele Kursleitende führt dies zu Frustration, Motivationsverlust oder den physischen und psychischen Zusammenbruch. Darunter leiden nicht nur die Gesundheit und das Wohlbefinden der Kursleitenden, sondern ebenso die Kursteilnehmenden, die Lernräume sowie die Nachhaltigkeit von Bildungsprojekten.

Auf den Punkt gebracht: In meist von öffentlichen Geldern finanzierten Bildungsangeboten arbeitend, werden Kursleitende zur Selbstausbeutung gedrängt, wollen sie nicht die katastrophalen Bedingungen an die Kursteilnehmenden weitergeben.

Mit der Überzeugung, dass sich diese Zustände ändern müssen, wurden wir im Herbst 2014 auf eine Gruppe von Kursleitenden aufmerksam, die sich zu diesem Zweck zusammengeschlossen hatten – und so wurden auch wir Teil der IG.

Die IG Arbeitsbedingungen [d_a_]/Basisbildung als Plattform

Die IG ist ein Projekt im Werden: eine autonome und basisdemokratisch agierende, heterogene Gruppe von Kursleitenden, die in verschiedenen Bildungseinrichtungen im Bereich Basisbildung, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache zu unterschiedlichsten Bedingungen tätig sind. Was uns über alle Differenzen hinweg vereint, ist unsere Überzeugung, dass Lehr- und Lernbedingungen fair und wertschätzend sein sollten – und zwar für

alle. Auf Seiten der Kursleitenden bedeutet dies für uns, dass verrichtete Arbeit sichtbar gemacht und angemessen entlohnt wird, dass Vor- und Nachbereitungszeiten, Reflexion und Regeneration als inhärenter Teil der Lohnarbeit verstanden werden und dass Arbeitsverhältnisse Sicherheit und Planbarkeit beinhalten.

Wie weit die Arbeitsrealität von Kursleitenden von diesen eigentlich selbstverständlichen Ansprüchen entfernt ist, zeigt sich immer wieder im Austausch unter Kolleg_innen. Die Stundenlöhne für geleistete Unterrichtseinheiten sind – wenn auch variierend je nach Arbeitgeber_innen – niedrig, Vor- und Nachbereitungszeiten sowie Fahrtzeiten werden gar nicht oder nur in geringem Ausmaß bezahlt, Kurse kurzfristig abgesagt, Arbeitsplätze und Materialien kaum zur Verfügung gestellt und Entscheidungen über die Art der Beschäftigungsverhältnisse nicht in Absprache mit den Kursleitenden getroffen. Kurz: Die Lehr- und Lernbedingungen sind u.E. untragbar, die Situation der Kursleitenden ist prekär.

Die IG ist vor diesem Hintergrund als eine Plattform entstanden, um unserem Unmut Raum zu geben. Gemeinsam diskutieren wir, suchen, fragen, kreieren (und verwerfen) wir Ideen, bestärken uns gegenseitig und entwerfen Forderungen und Strategien, um an den herrschenden Zuständen zu rütteln.

Wie könnten wertschätzende Arbeitsbedingungen aussehen?

In den letzten Monaten haben wir in der IG intensiv daran gearbeitet, fünf übergreifende Forderungen zu formulieren, welche als Zwischenergebnis unserer Arbeit nach außen getragen werden sollen. Dabei stand jedoch nicht die Frage im Zentrum, an wen wir diese Forderungen richten. Ausgangspunkt der Forderungen war das gemeinsame Nachdenken darüber, wie faire, wertschätzende und lebenswerte Arbeitsbedingungen aussehen müssten. Es war uns wichtig, uns – trotz Prekarisierung – nicht auf Kritik zu beschränken, sondern den Mut zu finden, unseren Wünschen und Bedürfnissen Raum zu geben. Die so in langen Diskussionen und intensivem Austausch entstandenen Forderungen geben einen Einblick in die Vielzahl der in der IG diskutierten Themen. Es sind das:

- Bezahlte Vor- und Nachbereitungszeit im Verhältnis 1:1 zur Unterrichtszeit
- Angemessener und einheitlicher Stundenlohn (orientiert am Berufsschul-Lehrer_innengehalt)
- Finanzielle Gleichstellung von Angestellten und Freien Dienstnehmer_innen
- Recht der Arbeitnehmer_innen auf freie Wahl zwischen Festanstellung und Freiem Dienstvertrag
- Bezahlte Urlaubs-, Krankenstands- und Feiertage, Pflegefreistellung und eigene Betriebsräte für Freie Dienstnehmer_innen

Derzeit werden zu diesen Forderungen in Arbeitsgruppen innerhalb der IG Textvorschläge verfasst, in denen die Forderungen im Einzelnen ausformuliert werden und klar aufzeigen, wo Veränderungen notwendig sind und wie faire Arbeitsbedingungen aussehen sollten. Wir werden weiter daran arbeiten, uns weiter vernetzen, Aktionen planen – und Reaktionen seitens der Verantwortlichen einfordern.

Bezahlte Vor- und Nachbereitungszeiten

Für die Forderung, welche die Vor- und Nachbereitungszeiten betrifft, wurde bereits eine kollektive Textversion erarbeitet. Gerade im Kontext dieser Forderung wird deutlich, was die Arbeit als Kursleiter_in prekär macht und wo die Gefahr der Selbstausbeutung liegt: Genauer Wortlaut dieser Forderung ist: *„Je nach Art der Beschäftigung (Angestellte nach KV BABE, freie Dienstnehmer_in oder Werkvertrag) und der jeweiligen Betriebsvereinbarung werden Vor- und Nachbereitungszeiten momentan entweder überhaupt nicht oder nur in einem bestimmten Ausmaß bezahlt. Dieses liegt derzeit im besten Fall bei einer Stunde bezahlter Vorbereitungszeit pro 3 Unterrichtseinheiten (UE) [...]“* (Interessensgemeinschaft (IG) Arbeitsbedingungen [d_a]/Basisbildung 2015, S. 1).

Kursleitende stehen also vor der folgenden Wahl: Entweder machen sie keine oder eine sehr oberflächliche Vor- und Nachbereitung, worunter die Qualität des Unterrichtes leidet, was sowohl

Kursteilnehmer_innen als auch Arbeitgeber_innen verärgern und nicht zuletzt die Kursleitenden frustriert und wohl in Kürze arbeitslos machen würde. Oder Vor- und Nachbereitungszeiten werden als persönliche Verantwortung gegenüber den Kursteilnehmer_innen betrachtet und in der Freizeit erledigt.

Real „entscheiden“ sich viele Kursleitende für die zweite Variante – und somit dafür, unbezahlt, unsichtbar und prekär zu arbeiten. Diese Situation ist untragbar und entwürdigend für die Kursleitenden, darüber besteht Einigkeit in der IG. Ausgiebig wurde dagegen diskutiert, welche Tätigkeiten nun genau unter die Vor- und Nachbereitung fallen und wie viel bezahlte Arbeitszeit dafür mindestens zur Verfügung stehen muss. Dazu wurde zunächst zusammengetragen, welche (derzeit größtenteils unbezahlten) Arbeiten von Kursleitenden außerhalb der Unterrichtszeiten geleistet werden. Im nächsten Schritt wurden diese Tätigkeiten den Bereichen Vor- und Nachbereitung zugeordnet – sowie eine ganze Reihe weiterer (unbezahlter) Arbeiten² festgehalten, welche nach Meinung der IG separat zu berücksichtigen (und zu entlohnen) sind. Die Vorbereitung des Unterrichts umfasst demnach die Entwicklung von Lernplänen, die inhaltliche Materialentwicklung, Recherche und Didaktisierung, die praktische Vorbereitung von Materialien sowie die Planung von Exkursionen. Zu den Aufgaben in der Nachbereitung zählen wir die Modifizierung von Lernplänen, die Korrektur von Texten der Kursteilnehmer_innen sowie die Recherche zu deren individuellen Fragen und Anliegen. Welche Tätigkeiten im Detail unter die einzelnen Punkte fallen, kann auf dem Blog der IG nachgelesen werden.³

Um den genannten, für die Qualität des Unterrichts entscheidenden Tätigkeiten der Kursleitenden gerecht zu werden, fordert die IG, dass pro Unterrichtseinheit eine bezahlte Vor- und Nachbereitungszeit im Verhältnis 1:1 berechnet werden soll.

- Andernfalls kann unmöglich von wertschätzen und fairen Arbeitsbedingungen gesprochen werden.

² Dazu gehören administrative Aufgaben, die systematische Reflexion der eigenen Praxis, Fahrtzeiten sowie besonders zeitaufwendige oder technisch aufwendige Materialentwicklung.

³ Blog der IG: http://igdzadafbasisbildung.noblogs.org/files/2015/05/Forderung-der-IG-zu-bezahlten-Vor-und-Nachbereitungszeiten_final.pdf

- Andernfalls können die Kursleiter_innen nicht (über-)leben⁴ und gemeinsam mit den Kursteilnehmer_innen lerner_innenzentrierte, reflektierte, diskriminierungsfreie und ermächtigende Bildungsräume erschaffen.
- Andernfalls sind die von der Initiative Erwachsenenbildung formulierten Prinzipien für die Basisbildung (siehe Fachgruppe Basisbildung 2014) nicht nachhaltig umsetzbar.

Über das Arbeiten im Kollektiv

Das Arbeiten im Kollektiv der IG bringt viel Positives und Bereicherndes mit sich, unter anderem den regelmäßigen Austausch mit verschiedensten Kolleg_innen, das Gefühl, mit der eigenen prekären Arbeits- und Lebenssituation nicht allein zu sein, und das produktive gemeinsame Denken und Planen. Die IG entwickelt sich und wächst – und es ist spannend für uns, Teil dieses Prozesses zu sein. Gleichzeitig ist das Arbeiten in einer noch im Entstehen begriffenen basisdemokratischen, autonomen und sehr heterogenen Gruppe mit vielen Herausforderungen verbunden und kann somit zeitweise auch mühsam sein. Eine dieser Herausforderungen ist bereits durch den Grund der Entstehung der IG gegeben – woher sollen ohnehin schon prekariert Arbeitende noch Zeit und Energie nehmen für weitere (unbezahlte) Arbeit?

Obwohl die Unzufriedenheit unter den Kolleg_innen groß ist, kommen im Vergleich dazu doch auffällig wenige zu den IG-Treffen. Möglicherweise gibt es auch Kolleg_innen, die ihre Kritik nicht laut werden lassen wollen, da sie als freie Dienstnehmer_innen stets befürchten müssen, nicht mehr (genug) Kurse angeboten zu bekommen – und sich daher davor

hüten, Vorgesetzte vor den Kopf zu stoßen. Hinzu kommt, dass Kursleitende (insbesondere extern arbeitende) häufig wenig Kontakt zu Kolleg_innen haben, sich eher als Einzelkämpfer_innen sehen, unter den verschiedensten Bedingungen arbeiten und daher schwierig zu mobilisieren sind. Und nicht zuletzt wären faire Arbeitsbedingungen für die Kursleitenden zwar mit Sicherheit im Interesse der Kursteilnehmenden, doch ist diese Gruppe ebenso heterogen, ebenso wenig organisiert und in einem ganz anderen Maße prekär lebend als die Kursleitenden – wer könnte hier also würdevolle Lern- und Lehrbedingungen einfordern? Und dabei Gehör finden?

Wir als IG sind der Meinung, dass es höchste Zeit ist, diese Herausforderungen anzunehmen und gemeinsam Lösungswege zu suchen, denn um etwas zu verändern, brauchen wir den Einsatz und die Solidarität von allen Kolleg_innen, Kursleitenden und Kursteilnehmenden.

Wir freuen uns über jede/n Kolleg_in, der/die den Weg zur IG in Wien findet, über jeden weiteren Zusammenschluss von Kursleitenden innerhalb und außerhalb Wiens und jedes Netzwerk, das daraus entsteht. Denn die notwendigen Veränderungen der strukturellen Verhältnisse können und sollen keine individuelle Aufgabe sein.

Mittun?

Die IG Arbeitsbedingungen [d_a]/Basisbildung in Wien trifft sich regelmäßig an zwei Freitagen pro Monat nachmittags im Kulturzentrum Amerlinghaus. Termine werden rechtzeitig auf unserem Blog veröffentlicht.

⁴ Unter leben und (über-)leben verstehen wir selbstverständlich nicht nur die finanzielle Situation der Kursleitenden, sondern auch ihre (psychische und physische) Gesundheit, die unter anderem von den Arbeitsbedingungen abhängig ist. In der Broschüre „Gerne Trainer_in sein und bleiben“ (siehe Aschemann 2013) werden die prekären Arbeitsbedingungen der Kursleitenden thematisiert. Gleichzeitig werden Strategien aufgezeigt, wie Kursleitende eigenständig etwas für sich tun können, um motiviert und arbeitsfähig zu bleiben. Paradoxe Weise machen die prekären Arbeitsbedingungen diese Strategien zwar einerseits (überlebens-)notwendig, andererseits stehen sie ihnen aber als Hindernis im Wege.

Literatur

Aschemann, Birgit (2013): Gerne Trainer_in sein und bleiben: Tipps von Unterrichtenden für Unterrichtende in der Basisbildung mit MigrantInnen. Online im Internet: <http://www.frauenservice.at/verein-frauenservice-graz/download/finish/3-verein-frauenservice-graz/123-mika-gerne-trainerin-sein-und-bleiben.pdf> [Stand: 2015-05-26].

Fachgruppe Basisbildung (2014): Prinzipien und Richtlinien für Basisbildungsangebote: Für Lernangebote im Rahmen der Initiative Erwachsenenbildung. Online im Internet: https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/Prinzipien_Richtlinien_Basisbildung_endg_14.pdf [Stand: 2015-05-26].

Interessensgemeinschaft (IG) Arbeitsbedingungen [d_a_]/Basisbildung (2015): Die IG [d_a_]/Basisbildung fordert: Angemessene bezahlte Vor- und Nachbereitungszeiten. Online im Internet: <http://igdazdafbasisbildung.noblogs.org/files/2015/05/IG-Forderung1-FinalDraft.pdf> [Stand: 2015-5-26].

Weiterführende Links

IG Arbeitsbedingungen [d_a_]/Basisbildung: <http://igdazdafbasisbildung.noblogs.org>



Mag.ª Sabine Schröder

sabine.schroeder@univie.ac.at

Sabine Schröder absolvierte das individuelle Diplomstudium Internationale Entwicklung (Universität Wien) mit inhaltlichem Schwerpunkt auf Migration, Sprache und Bildung sowie postkoloniale, rassistische- und herrschaftskritische Perspektiven. Seit 2013 arbeitet sie als Kursleiterin in der Basisbildung und als externe Lektorin am Institut für Internationale Entwicklung an der Universität Wien.



Mag.ª Julia Stranner

julija@posteo.at

Julia Stranner schloss 2014 an der Universität Wien das individuelle Diplomstudium Internationale Entwicklung ab mit Schwerpunktlegung auf dekoloniale und feministische Theorie und Praxis, Rassismusforschung, Cultural Studies, Widerstand und Solidarität. 2014 bis 2015 absolvierte sie den Diplomelehrgang Alphabetisierung und Basisbildung (bifeb). Seit 2013 ist sie Mitarbeiterin im Projekt Frauentreff (Verein Pyramidops) und seit 2014 Kursleiterin in der Basisbildung.

For Fair and Respectful Teaching and Learning Conditions!

Two voices from the Interessensgemeinschaft
Arbeitsbedingungen [d_a_]/Basisbildung

Abstract

Founded in autumn 2014 and active in the areas German as a First Language (DaE), German as a Second Language (DaZ) and German as a Foreign Language (DaF), this interest group for educators who teach basic skills to adults and trainers has numerous demands on its agenda: paid preparation time; appropriate and uniform hourly wages; remuneration comparable to that of salaried employees and freelancers; the right to choose between a fixed position and contract work; paid holidays, sick leave, public holidays, care leave; special representatives for freelancers. Both authors of this article deliver a report of their decision to join the *Interessensgemeinschaft Arbeitsbedingungen [d_a_]/Basisbildung* and provide insight into the concerns and ways of working of its members, who are active in a variety of educational institutions and face a wide range of conditions. They joined forces with this autonomous, grass roots democratic and heterogeneous interest group in order to participate in joint discussions, to look for, come up with (and reject) ideas, to support each other and to draft demands and strategies that should fight back against unbearable working conditions. (Ed.)

Kollektiv Offene Deutschkurse: Lernende und Lehrende in selbstorganisierten Räumen

Kollektiv Offene Deutschkurse

Kollektiv Offene Deutschkurse (2015): Kollektiv Offene Deutschkurse: Lernende und Lehrende in selbstorganisierten Räumen.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 26, 2015. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/15-26/meb15-26.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Offene Deutschkurse, politischer Aktivismus, selbstorganisiertes Projekt, autonome Lernräume

Kurzzusammenfassung

Das Kollektiv Offene Deutschkurse ist im Jahr 2000 auf Initiative von freiwilligen Mitarbeiter_innen der Deserteurs- und Flüchtlingsberatung Wien entstanden. Seit mittlerweile 15 Jahren werden nun selbstorganisierte Deutsch- und Konversationsstunden angeboten – offen für alle, gratis und ohne Anmeldung. Sie werden seit Juni 2014 unabhängig von der Deserteurs- und Flüchtlingsberatung im Kulturzentrum Amerlinghaus im 7. Wiener Gemeindebezirk weitergeführt. Die Lehrenden verstehen ihre Arbeit als politischen Aktivismus, nicht als Charity und nicht als Ehrenamt. (Red.)

10
Kurz vorgestellt

Kollektiv Offene Deutschkurse: Lernende und Lehrende in selbstorganisierten Räumen

Kollektiv Offene Deutschkurse

Wir sind ein basisdemokratisches, selbstorganisiertes und autonomes Kollektiv von Menschen mit unterschiedlichen Erfahrungen und Fertigkeiten. Nicht alle von uns sind anerkannte zertifizierte Deutschlehrer_innen, sondern sind Student_innen, Pensionist_innen, Arbeitsuchende und Berufstätige, die sich je nach Zeit und Interesse immer wieder neu zusammenfinden.

Gemeinsam geben wir mit den Offenen Deutschkursen einer anderen Art von Bildung Raum, die eine offene und wertschätzende Form des Lernens und Lehrens der deutschen Sprache ermöglicht sowie Lerner_innen und Lehrer_innen die Möglichkeit gibt, sich auszuprobieren und ihr Handeln zu reflektieren. Gemeinsam stellen wir uns gegen die Pflicht zur Integration und für das Recht auf Mitgestaltung, gegen Deutschpflicht und für das Recht auf Sprachen. Es ist uns mit dem Kollektiv ein Anliegen, einen Raum zum Deutschlernen abseits verpflichtender Prüfungen und Zeitdruck zu schaffen.

Lernen und Lehren im Kollektiv und der Wunsch nach (mehr) Freiräumen

Wir verstehen in unserem Kollektiv Deutschlerner_innen und -lehrer_innen als gleichberechtigte Akteur_innen. Von dieser Idee geleitet sind die Offenen Deutschkurse ein kollektiv gestalteter Lernraum. Auf Grund dieses Ansatzes arbeiten wir weder mit einer Art von Kursplan noch Kursbuch oder Ähnlichem. Die jeweiligen Inhalte werden nach den Bedürfnissen der anwesenden Lerner_innen

gemeinsam ausgehandelt und bearbeitet. Da die Kurse jederzeit und ohne Anmeldung besucht werden können, braucht es von Seiten aller Beteiligten viel Geduld, Empathie und Solidaritätsbereitschaft. Wir erleben die Kurse dabei als soziale Orte, wo nützliches Wissen und Informationen ausgetauscht werden, einander durch Übersetzungen Unterstützung geboten wird und auch Freund_innenschaften entstehen und gepflegt werden. Der Charakter des Amerlinghauses als kultureller und politischer Freiraum trägt dazu bei, auch und vor allem, da es einen der wenigen konsumfreien und niederschweligen Treffpunkte der Stadt darstellt.

Herausforderungen innerhalb des Kollektivs...

Klar ist unsere Arbeit auch mit Herausforderungen verbunden. Diese werden besonders mit Blick auf die Situation in den Kursen ersichtlich. Unsere räumlichen Möglichkeiten sind begrenzt, die Lerngruppen oft sehr groß – 20 bis 30 Anwesende sind keine Seltenheit. Durch die Offenheit der Kurse sind die Bedürfnisse, Vorkenntnisse und Erwartungen sehr

unterschiedlich – und erfordern eine hohe Flexibilität. Oft werden in den Kursen spontan Kleingruppen gebildet, die zu bestimmten Themen arbeiten. Meistens unterrichten wir im Team zu zweit oder auch zu dritt, manchmal aber auch alleine. Da alle Beteiligten freiwillig und unbezahlt im Kollektiv arbeiten, sind unsere Zeit- und Energieressourcen begrenzt. Dem steht der immer wieder geäußerte Wunsch der Teilnehmer_innen nach mehr Kursen, mehr Lernräumen gegenüber.

...und auf politischer und struktureller Ebene

Die Offenen Deutschkurse sind kein Selbstzweck, sondern entstanden und bestehen unserer Überzeugung folgend aus politischer Notwendigkeit: Das mangelnde Angebot an niederschweligen Möglichkeiten des Deutschlernens steht einer gesetzlich forcierten Nachweispflicht von Deutschkenntnissen für Zuwander_innen gegenüber. Hinzu kommen die Situation am Arbeitsmarkt, die von struktureller

Diskriminierung gegenüber Menschen mit anderen Erstsprachen als Deutsch geprägt ist, und die u.E. respektlosen und jeglichem würdevollen Leben feindlichen Zustände der österreichischen Flüchtlingspolitik.

Die Offenen Deutschkurse sind für uns ein Raum, um gemeinsam zu protestieren und Interventionen zu planen. Politische Arbeit ist hier ständige Übersetzungsarbeit – zwischen verschiedenen Positionen, Sprachen, Erfahrungen, Erwartungen, Forderungen, Wünschen, Hoffnungen, Ängsten entstehen dabei kollektive Träume und Utopien.

Wir glauben, dass es notwendig ist, sich den oben genannten Herausforderungen gemeinsam zu stellen. Denn Veränderungen können zwar nur auf struktureller Ebene stattfinden und klar ist auch, dass die Überwindung der Verhältnisse und Bedingungen „organisierter Desintegration“ (siehe Täubig 2009) nicht an einem Tag gelöst werden kann, doch dürfen unserer Überzeugung zufolge die derzeitigen Missstände nicht auf dem/der Einzelnen lasten.

Literatur

Täubig, Vicki (2009): Totale Institution Asyl. Empirische Befunde zu alltäglichen Lebensführungen in der organisierten Desintegration. Weinheim: Juventa.

Weiterführende Links

Amerlinghaus: <http://www.amerlinghaus.at>

Kollektiv Offene Deutschkurse

offenedeutschkurse@gmail.com
<https://offenedeutschkurse.wordpress.com>

Das Kollektiv Offene Deutschkurse ist ein basisdemokratisches, selbstorganisiertes und autonomes Kollektiv. Darunter sind anerkannte zertifizierte Deutschlehrer_innen wie auch Student_innen, Pensionist_innen, Arbeitsuchende und Berufstätige, die sich je nach Zeit und Interesse immer wieder neu zusammenfinden. Es bietet seit 2000 selbstorganisierte offene Deutsch- und Konversationsstunden an.

Open German Courses in Amerlinghaus

Learners and instructors in self-organized spaces

Abstract

The *Kollektiv Offene Deutschkurse* (Open German Courses Collective) was founded in 2000 on the initiative of volunteers from *Deserteurs- und Flüchtlingsberatung Wien* (Legal Support for Refugees Vienna). For 15 years, it has offered self-organized German and conversation courses – open to all, free and without registration. Since June 2014, they have been continued separately from *Deserteurs- und Flüchtlingsberatung* at the Amerlinghaus Cultural Centre located in Vienna's seventh district. The instructors see their work as political activism, not as charity or volunteer work. (Ed.)

Wandel der Governance der Erwerbsarbeit

Irene Dingeldey, André Holtrup und Günter Warsewa (Hrsg.)

Georg Ondrak

Ondrak, Georg [Rez.] (2015): Dingeldey, Irene/Holtrup, André/Warsewa, Günter (Hrsg.) (2015): Wandel der Governance der Erwerbsarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 26, 2015. Wien.
Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/15-26/meb15-26.pdf>.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Governance, Erwerbsarbeit, Berufsfelder, Industriekapitalismus, Normalarbeitsverhältnis, Arbeitskraft, Arbeitsvermögen, Arbeitssystem, Deutschland, Prekarisierung

„Unter dem Leitbegriff ‚Governance von Arbeit‘ analysieren die AutorInnen Veränderungen und Kontinuitäten in Bezug auf die Gestaltung von Arbeitsbedingungen und Karriereentwicklung, Entlohnung und Interessenvertretung, wie auch Institutionen der Reproduktion (Berufsbildung, Familie) in Deutschland. Übergreifende These ist, dass sich alte und neue Institutionen im Sinne veränderter Komplementaritäten verbinden und sowohl individuelle als auch kollektive Akteure veranlassen, z.T. neue, eigene Bewältigungs- und Entlastungsstrategien zu entwickeln. Die sozialen Folgen dieser Entwicklung werden als ‚bipolare Heterogenisierung‘ skizziert, d.h. dass jenseits des traditionellen Kerns, der nach wie vor durch Normalarbeitsverhältnis, Normalbiographie und Normalfamilie geprägt ist, eine zunehmende Polarisierung der Arbeits- und Lebensbedingungen in Richtung Privilegierung und Prekarisierung zu erkennen ist.“
(Verlagsinformation)



Irene Dingeldey, André Holtrup, Günter Warsewa
(Hrsg.)
Wandel der Governance der Erwerbsarbeit
Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2015
356 Seiten



Rezension

Wandel der Governance der Erwerbsarbeit

Irene Dingeldey, André Holtrup und Günter Warsewa (Hrsg.)

Georg Ondrak

Erwerbsarbeit ist nach wie vor ein zentrales Strukturelement gesellschaftlicher Verhältnisse. Über sie gestalten sich zu einem großen Teil sowohl individuelle Identität als auch gesellschaftliche Integration.

In dem von **Irene Dingeldey, André Holtrup** und **Günter Warsewa** herausgegebenen Sammelband „Wandel der Governance der Erwerbsarbeit“ (2015) werden zwei, wie die HerausgeberInnen ausführen, bisher kaum verbundene wissenschaftliche Themengebiete, nämlich der Wandel der Erwerbsarbeit und der Wandel der Governance, miteinander verknüpft, um so neue Einblicke in die Entwicklung des Arbeitssystems zu ermöglichen. Die Analysen und Ergebnisse des Sammelbandes beziehen sich dabei auf das deutsche Erwerbssystem, lassen m.E. aber durchaus Schlüsse zur Organisation, Regelung und Verteilung von Erwerbsarbeit in anderen vergleichbaren (mittel-)europäischen Ländern wie etwa Österreich zu.

Ausgangslage: Fordismus und Postfordismus

Von ca. 1950 bis in die 1980er Jahre hinein bildete der Fordismus den wirtschaftsstrukturellen Rahmen der Gestaltung und Organisation von Erwerbsarbeit in Westeuropa. Diese spezifische Periode des Kapitalismus war, wie Dingeldey, Holtrup und Warsewa in ihrem einleitenden Beitrag ausführen, durch den Typus der beruflich qualifizierten männlichen Arbeitskraft charakterisiert. Produktionsprozesse orientierten sich am tayloristischen

Produktionsmodell, welches durch eine forcierte Arbeitsteilung und stetige technische Rationalisierung gekennzeichnet war. Weitere Charakteristika dieser Ära waren Dingeldey, Holtrup und Warsewa folgend die betriebspezifische Qualifizierung von Arbeitskräften, interne Arbeitsmärkte, betriebliche Aufstiegspfade sowie eine Trennung in abgesicherte Kern- und gering qualifizierte Randbelegschaften. Die Arbeitsbeziehungen waren durch die Aushandlungsprozesse von – nach dem Industrieprinzip organisierten, repräsentativen Verbänden – den Gewerkschaften und ArbeitgeberInnenverbänden bestimmt. Durch Tarifverträge wurden dabei konfliktreiche Bereiche wie Lohn und Arbeitszeit reguliert.

Die Ausgestaltung des stark erwerbszentrierten deutschen Sozialsystems orientierte sich, so die HerausgeberInnen weiter, an historisch kontingenten Normalitätsvorstellungen. Dreh- und Angelpunkt war dabei das sogenannte „Normalarbeitsverhältnis“ (NAV). Dieses unbefristete, vollzeitige und sozialversicherungspflichtige Beschäftigungsverhältnis gewährleistete im Sinne eines „männlichen Ernährermodells“ vor allem für männliche Facharbeiter den Verdienst eines „Familienlohns“. „Männliches Ernährermodell“ und „Hausfrauenehe“ verknüpften sich zur Normalitätsvorstellung der „Normalfamilie“. Die „männliche Normalbiografie“ zeichnete

sich durch eine Aufeinanderfolge von Ausbildung, dauerhafter Integration in den Arbeitsmarkt und Verrentung aus. Für Frauen wurde die Integration in den Arbeitsmarkt durch die Familienphase meist beendet oder mündete in manchen Fällen zu einem späteren Zeitpunkt in eine Phase der Teilzeitbeschäftigung. Vor allem für Frauen bedeutete ein Abweichen von diesen Normalitäten den Verlust umfassender sozialer Sicherung (vgl. Dingeldey/Holtrup/Warsewa 2015, S. 2f.).

Angesichts des „Postfordismus“, der Tertiarisierung, Globalisierung, Flexibilisierung der Arbeitsformen und Individualisierung erodieren diese in der Nachkriegszeit etablierten Muster nun zunehmend. Dabei besteht Anlass zur Vermutung, „dass zurzeit die über lange Phasen herausgebildete leidlich akzeptierte institutionelle Ordnung des fordistisch geprägten Industriekapitalismus durch neue Muster und Bezüge zwischen Arbeit und Gesellschaft ersetzt wird“ (ebd., S. 3).

Reproduktion von Arbeitskraft, Transformation von Arbeitsvermögen und Machtungleichgewicht zwischen Arbeit und Kapital

Diese von den HerausgeberInnen einleitend kurz umrissene allgemeine Diagnose gesellschaftlichen, ökonomischen Wandels wird von den gesamt achtzehn AutorInnen des Sammelbandes für unterschiedliche Bereiche des Arbeitssystems und mit unterschiedlichen Gewichtungen nachgezeichnet. Entlang dreier definierter Strukturprobleme von Erwerbsarbeit – der Reproduktion von Arbeitskraft, der Transformation von Arbeitsvermögen und dem Machtungleichgewicht zwischen Arbeit und Kapital – liefern die AutorInnen ihre Analysen zu Entwicklungen in verschiedenen Berufs- und Arbeitsfeldern sowie institutionellen Bereichen der Regelung von Erwerbsarbeit. Als verbindender Analyseansatz wurde, wie schon vorne erwähnt, die Governance-Perspektive gewählt. Governance wird dabei verstanden als das „Gesamt aller nebeneinander bestehenden Formen der kollektiven Regelung gesellschaftlicher Sachverhalte: von der institutionalisierten zivilgesellschaftlichen Selbstregelung über verschiedene Formen des gesellschaftlichen

Zusammenwirkens staatlicher und privater Akteure bis hin zu hoheitlichem Handeln staatlicher Akteure“ (Mayntz 2004, S. 66 zit.n. ebd., S. 8). Hinsichtlich des Arbeitssystems zeigt sich Governance in Form eines komplexen Zusammenspiels mehrerer Regulierungsebenen. Diese reichen von nationaler Gesetzgebung und transnationalen Übereinkünften zu regionalen und branchenbezogenen Tarifverhandlungen, der Mitbestimmung auf Unternehmensebene bis hin zu Vereinbarungen innerhalb von Betriebsabteilungen und individuellen Aushandlungen zwischen ArbeitgeberInnen und ArbeitnehmerInnen. Der Governance-Ansatz bietet den HerausgeberInnen zufolge eine Möglichkeit, die für die Strukturierung des Arbeitssystems relevanten, in unterschiedlichen Arenen stattfindenden Aushandlungsprozesse, Diskurse der Normbildung sowie Interdependenzen zwischen vielfältigen, sowohl individuellen als auch kollektiven AkteurInnen in den Blick zu bekommen.

Im Einklang mit diesem Ansatz werden folgende Fragen bezüglich Veränderungen des Erwerbsarbeitssystems formuliert, denen in den einzelnen Beiträgen mit unterschiedlichen Gewichtungen nachgegangen wird. „1. Wie verändern sich einzelne Elemente und Formen der Governance von Erwerbsarbeit? 2. Was sind die Gründe und Mechanismen des Wandels? 3. Welche Folgen ergeben sich für die mit der Erwerbsarbeit verbundene Funktion der sozialen Integration und Sicherung?“ (ebd., S. 9). Die Bearbeitung dieser Fragen mündet gegen Ende des Sammelbandes in eine abschließende Erörterung, ob derzeitige Entwicklungen als Übergangsphase zu beurteilen sind oder ob bereits von einer Transformation zu einem neuen Typus des (deutschen) Erwerbsarbeitssystems gesprochen werden kann.

Aufbau und die einzelnen Beiträge im Überblick

Der Sammelband ist thematisch in fünf Abschnitte gegliedert. Innerhalb des ersten Abschnitts zu „Institutionen und Akteuren“ zeigt der Beitrag von **Ulrich Mückenberger** „Dimensionen des Wandels im deutschen Arbeitssystem angesichts Postfordismus und Globalisierung“, dass die institutionellen Strukturen qualitativer Regelungsbereiche, wie etwa das Ausbildungssystem oder die Organisation des Arbeitsschutzes, bislang kaum von Reformen

betroffen waren. Tatsächlicher Reformdruck lastete dagegen vor allem auf Bereichen, die für Unternehmen kurzfristig wettbewerbs- und kostenrelevant waren, wie z.B. die Erleichterung des Einsatzes von Leiharbeit. Zwei weitere Beiträge beschäftigen sich mit dem Thema „Institutioneller Wandel und neue Governance im System der Arbeitsbeziehungen“ (**Britta Rehder**) und „Individuen als neue Akteure des Erwerbssystems: Chancen für reflexive Arbeitsgestaltung?“ (**Günter Warsewa**).

Der zweite Abschnitt des Bandes widmet sich der „Verteilung von Chancen und Risiken“ im Zuge des Wandels des Erwerbssystems. In ihrem Beitrag „Niedriglohn und Working Poor: Normalarbeit differenziert nach Geschlecht und Branche“ machen **Ina Berninger** und **Tim Schröder** darauf aufmerksam, dass im Hinblick auf Lohndeterminationsmechanismen nicht nur Branchen mit geringer oder fehlender Tarifdeckung von Niedriglohnbeschäftigung betroffen sind, sondern auch vermehrt Branchen mit öffentlichen ArbeitgeberInnen, wie etwa im Gesundheits- und Sozialwesen. Die zwei Beiträge im Anschluss thematisieren „Institutionelle Dualisierung und Geschlecht“ (**Irene Dingeldey**) sowie die „Auswirkungen des Wandels der Regulierung von Arbeitsbeziehungen auf die Lohnungleichheit“ (**Martin Groß**).

Der dritte Abschnitt widmet sich dem Thema „Mitbestimmung und betriebliche Praxis“. **Rainer Dombois** und **André Holtrup** konstatieren in ihrem Beitrag „Machtzentren der Mitbestimmung. Betriebsräte in der Multi-Arenen-Perspektive“ die zunehmende Verlagerung der Verhandlung von Einkommensgestaltung auf die betriebliche Ebene angesichts von Öffnungsklauseln und der geringer werdenden Bedeutung von Flächentarifverträgen. Auf dieser werden BetriebsrätInnen zu „Co-ManagerInnen“, welche sich in neuen Formen von Kooperationen und Koalitionen mit Unternehmensleitungen, ManagerInnen und Gewerkschaften wiederfinden. Vor allem die Kooperation mit der Unternehmensleitung wird dabei im gemeinsamen Bemühen um betriebliche „Wettbewerbsfähigkeit“ enger. Interessengegensätze werden dem zunehmend untergeordnet. Mit „Unsicherheit als Element betrieblicher Personalpolitik“ beschäftigt sich dann der Beitrag

von **Alexandra Krause** und **Christoph Köhler** und „Die betriebliche Governance von Vereinbarung und Verfügbarkeit“ steht im Zentrum des Beitrages von **Anne Goedicke** und **Tobias Ellenberger**.

Im vierten Abschnitt des Sammelbandes zur „Professionalisierung als Governancestrategie“ zeigt **Martin Baethge** in seinem Beitrag „Die schleichende Erosion im Governance-Modell des deutschen Berufsbildungssystems“, dass aufgrund der Ausweitung der Beschäftigungen im Dienstleistungssektor, der damit verbundenen Expansion vollzeitschulischer Ausbildungen und der wachsenden Konkurrenz durch Hochschulstudien das duale Ausbildungssystem in Deutschland zusehends an Bedeutung verliert und von (qualifizierten) SchulabgängerInnen immer seltener nachgefragt wird. Die ArbeitgeberInnenseite orientiert sich gleichzeitig an kurzfristigen Kosten-Nutzen-Perspektiven, wodurch die Bereitschaft, Ausbildungsplätze für das duale System anzubieten, abnimmt. Ein erheblicher Teil gering qualifizierter Jugendlicher findet so keinen Zugang zum ersten Arbeitsmarkt. „Die ‚gebrochene‘ Professionalisierung der Kinderbetreuung“ (**Gerlinde Hammer**, **Iskra Heja Kostov**, **Irena Medjedović**) sowie „Vom ‚Organization Man‘ zur ‚Boundaryless Career‘ in der Wirtschaft“ (**Ulrich Heisig**) beschließen diesen Abschnitt.

Resümee der HerausgeberInnen: Polarisierung zwischen Privilegierung und Prekarisierung

Resümierend führen Dingeldey, Holtrup und Warsewa aus, dass der derzeitige Wandel, den die Governance des Erwerbssystems durchläuft, „*Ausdruck eines gesellschaftlichen Such- und Orientierungsprozesses [zu sein scheint], der unter großer Unsicherheit stattfindet und mit zunehmender Komplexität der Handlungs- und Funktionsbedingungen einhergeht*“ (ebd., S. 340). Dabei charakterisieren den institutionellen Wandel vor allem zwei Typen horizontaler Verschiebung¹: das sogenannte „Layering“ (neue, systemfremde Regelungen werden an alte, bestehende angehängt) und der sogenannte „Drift“ (die ungenügende Anpassung an veränderte Umweltbedingungen). Einschneidende Brüche, die vollständige Umwandlung oder Ersetzung des

1 Zur entsprechenden Typologie institutionellen ökonomischen Wandels siehe Streeck/Thelen (2005).

institutionellen Arrangements (Displacement oder Conversion) des Erwerbssystems in Deutschland sind, so die HerausgeberInnen, kaum zu beobachten.

Wo sich „Layering“ und „Drift“ zeigen, führen die HerausgeberInnen bei Sichtung der Beiträge des Sammelbandes aus. Diese zeigen nämlich zum einen eine durchgängige Kontinuität der herkömmlichen institutionellen Strukturen in den untersuchten Handlungsfeldern. Der Wandel des Erwerbssystems vollzieht sich dabei vielfach in Form der Erhaltung alter Regelungsinstitutionen, an die im Zuge politischer Reformen neue, für das institutionell noch erhaltene, wohlfahrtsstaatliche System teilweise als „systemfremd“ charakterisierbare Institutionen bzw. Regelungen angelagert werden. Eine solche Form des Wandels kann als Layering bezeichnet werden. Einige der bedeutendsten Veränderungen des deutschen Erwerbssystems sind, so die HerausgeberInnen, im Zuge der Hartz-Reformen beobachtbar. Dabei entsprechen vor allem die Einführungen des Arbeitslosengeldes I als Erhalt der Statussicherung und des Arbeitslosengeldes II als bedürftigkeitsgeprüfte Grundsicherung dem Muster des Layering.² Durch diese Reformen und der mit ihnen einhergehenden Modifizierung von Zugangs- und Zumutbarkeitsregelungen beschränkt sich die Reichweite der statussichernden Arbeitslosenversicherung zunehmend auf jenen kleinen Teil vorübergehend Arbeitsloser, der zuvor ein ausreichendes Einkommen erzielte und über „markadäquate“ Qualifikationen verfügt.

Die zweite Form des institutionellen Wandels, den Drift, also die ungenügende Anpassung an veränderte Umweltbedingungen, beobachten die HerausgeberInnen u.a. im Bereich der Tarifpolitik. Immer mehr Unternehmen wandern aus den ArbeitgeberInnenverbänden ab oder treten gar nicht erst ein. Somit schrumpft die Relevanz des bindenden, flächendeckenden Tarifsystems und konzentriert sich auf industrielle Kernsektoren, großbetriebliche Dienstleistungen (etwa Banken) und den öffentlichen Dienst. Parallel dazu steigt, wie die HerausgeberInnen weiters argumentieren, die Anzahl jener Erwerbstätigen, die weder durch Tarifpartner noch durch BetriebsrätInnen vertreten

werden. Sie profitieren damit in keinster Weise mehr von den tradierten institutionellen Arrangements der Arbeitsbeziehungen (siehe ebd.).

Dingeldey, Holtrup und Warszewa orten aber auch einen Prozess des Downscaling, ein weiteres typisches Element der veränderten Governance von Erwerbsarbeit. Dabei findet eine Verlagerung von Regulierungsaufgaben und -verantwortung von höheren, zentralen Ebenen auf niedrigere, dezentrale Ebenen statt. Wo früher tarifvertragliche Regelungen großflächig arbeits- und lohnrechtliche Mindestbedingungen sicherten, werden gegenwärtig durch die Zunahme von Öffnungsklauseln und betrieblichen Vereinbarungen die Verhandlungen zur Einkommensgestaltung auf die betriebliche Ebene verlagert. Auf Seite der ArbeitnehmerInnen fällt die Gestaltung der Einkommen so in den Bereich der jeweiligen BetriebsrätInnen. Zugleich gibt es immer mehr Branchen, in denen eine kollektive Interessensvertretung vollkommen fehlt. Dementsprechend steigt der Anteil an ArbeitnehmerInnen, bei denen der Prozess der Lohnfindung vollkommen individualisiert ist. In vielen Fällen kann hier, so die HerausgeberInnen, von einer Risikoverlagerung gesprochen werden, bei denen sich ArbeitnehmerInnen mit meist mangelnden Machtressourcen gezwungen sehen, die Entlastung der Unternehmen und staatlichen Institutionen individuell zu kompensieren. Auch bei den Reformen der Sozialsysteme lassen sich Prozesse des Downscaling beobachten. Die erfolgreiche Gestaltung der Berufsbiografie wird mit dem Verweis auf die Figur des „Arbeitskraftunternehmers“ zunehmend als individuelles Projekt umgedeutet. Risiken werden auf die individuelle Ebene übertragen und das institutionelle Downscaling von Planungs-, Entscheidungs- und Bewältigungsverantwortung geht mit einem Upgrading der Anforderungen und Ansprüche an das Individuum einher (siehe ebd.).

Ein Befund der HerausgeberInnen fällt in Hinblick auf die Prozesse des Layering, Drift und Downscaling alarmierend aus: *„Diejenigen, die keine oder nur geringe Marktmacht aufbieten können, werden nicht nur – wie früher – strukturell benachteiligt, sondern sind auch am stärksten von der Rücknahme der zuvor institutionell gewährleisteten und rechtlich*

2 Das Arbeitslosengeld II ist eine unbefristete Leistung, die der Grundsicherung von Arbeitsuchenden und Arbeitenden dient, soweit sie ihren Lebensunterhalt nicht oder nicht vollständig durch Einkommen, Vermögen oder andere Hilfen, wie zum Beispiel auch das Arbeitslosengeld I, decken können; Anm.d.Red.

verbindlichen Schutz- und Sicherungsmechanismen betroffen. Sie sind den Risiken, die mit den neuen Governance-Formen einhergehen, daher voll ausgesetzt, während sie von den Chancen und Möglichkeiten, die diese bieten, oftmals nicht profitieren oder sogar systematisch ausgeschlossen werden“ (ebd., S. 346).

Die Analyse des Wandels der Governance der Erwerbsarbeit sowie die zusammenfassende Betrachtung der einzelnen Beiträge führen die HerausgeberInnen schließlich zu der Diagnose einer „bipolaren Heterogenisierung“: Nach wie vor existiert ein schrumpfender Kern von Erwerbsfähigen, deren Arbeits- und Lebensbedingungen durch traditionelle Institutionen und die mit ihnen zusammenhängenden Normalitäten, wie Normalarbeitsverhältnis, Normalfamilie und Normalbiografie, bestimmt sind. Jenseits dieses Kerns kommt es jedoch zu einer wachsenden Polarisierung sozialer Verhältnisse zwischen Privilegierung und Prekariisierung (siehe ebd.).

Fazit

Der Sammelband bietet einen produktiven Beitrag zur Debatte um die Entwicklung des Arbeitssystems.

Vor allem die verschiedenen Beiträge zeichnen ein detailreiches Bild des gegenwärtigen Wandels der Strukturierung von Erwerbsarbeit. Auffallend ist die durchgängige sozialwissenschaftlich-funktionalistische Perspektive, unter der die Analysen getätigt werden. Institutionen werden aus dieser Perspektive immer in Hinblick auf die Erfüllung oder Nichterfüllung ihrer Funktion für das Ganze und das Funktionieren und die Aufrechterhaltung eines spezifischen Gleichgewichts beurteilt. Fragen des Wandels beziehen sich so vor allem auf einzelne Elemente und deren Funktion und weniger auf deren Bezugsgröße, also etwa den herrschenden ökonomischen Typus und die entsprechende gesellschaftliche Organisation von Arbeit an sich. Wünschenswert wäre eine ergänzende Perspektive, welche auch eine Diskussion zu grundlegenden Fragen und Alternativen der gesellschaftlichen Organisation und Verteilung von Arbeit ermöglicht. Ansonsten bietet diese umfangreiche Publikation nicht nur für die primären Zielgruppen des Bandes, es sind das Dozierende und Studierende von Sozial- und Wirtschaftswissenschaften oder Fach- und Führungskräfte in Unternehmen sowie BetriebsrätInnen, sowohl einen guten Einstieg in das Thema als auch durch die vielseitigen Beiträge die Möglichkeit einer vertiefenden Lektüre.

Literatur

Mayntz, Renate (2004): Governance im modernen Staat. In: Benz, Arthur (Hrsg.): Governance, Regieren in komplexen Regelsystemen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 65-76.

Streeck, Wolfgang/Thelen, Kathleen (Hrsg.) (2005): Beyond continuity? Institutional change in advanced political economies. Oxford: University Press.

.



Foto: K.K.

Georg Ondrak, M.A.

georg.ondrak@gmx.net
+43 (0)699 12171377

Georg Ondrak studierte Soziologie an der Universität Wien. Für seine Masterarbeit: „Bildung – für wen? Eine exemplarisch wissenssoziologische Fallstudie zur Volkshochschul-Erwerbsbildung in Wien“ erhielt er den Ludo-Hartmann-Förderungspreis 2013. Derzeit ist er Mitarbeiter der Wiener Volkshochschulen, Förderung 2.0.

Arbeits- und Beschäftigungsformen im Wandel

Stephan Kaiser, Eva Bamberg, Rüdiger Klatt und Sonja Schmicker (Hrsg.)

Ulrike Leger-Pölzl

Leger-Pölzl, Ulrike [Rez.] (2015): Kaiser, Stephan/Bamberg, Eva/Klatt, Rüdiger/Schmicker, Sonja (Hrsg.) (2013): Arbeits- und Beschäftigungsformen im Wandel. Wiesbaden: Springer Gabler. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 26, 2015. Wien.
Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/15-26/meb15-26.pdf>.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Flexibilisierung, Beschäftigung, Berufsfeld Erwachsenenbildung, Arbeitswelt, Wandel, Kooperationsprojekt

„Neue Arbeits- und Beschäftigungsformen dienen primär der Flexibilisierung von Unternehmen, erfordern aber auch Momente der Stabilisierung, sowohl auf Seiten der Mitarbeiter als auch auf Seiten der Unternehmen. Im Buch werden zentrale neue Konzepte der Flexibilisierung dargestellt und Optionen der sinnvollen Ausgestaltung diskutiert. Es fasst vier anwendungsorientierte Forschungsprojekte zum Thema ‚Arbeits- und Beschäftigungsformen im Wandel‘ zusammen, die als größere Verbundprojekte des [deutschen] Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert wurden.“ (Einband)



Stephan Kaiser, Eva Bamberg, Rüdiger Klatt,
Sonja Schmicker (Hrsg.)
Arbeits- und Beschäftigungsformen im Wandel
Wiesbaden: Springer Gabler 2013
197 Seiten

12
Rezension

Arbeits- und Beschäftigungsformen im Wandel

Stephan Kaiser, Eva Bamberg, Rüdiger Klatt und Sonja Schmicker (Hrsg.)

Ulrike Leger-Pözl

Flexibilisierung ist ein zentrales Thema in der modernen Arbeitswelt. Ihre Auswirkungen in Deutschland, d.h. sowohl die sich daraus ergebenden Chancen als auch Konsequenzen werden in diesem 2013 von Stephan Kaiser, Eva Bamberg, Rüdiger Klatt und Sonja Schmicker herausgegebenen Sammelband erforscht. Die AutorInnen der einzelnen Beiträge kommen durchgängig zur Ansicht, dass sich negative Effekte von Flexibilität durch kleine Adaptierungen mildern lassen. Betriebe, die das ganze Potenzial ihrer Arbeitskräfte, insbesondere ihrer Fachkräfte, nutzen können, indem sie ihre Attraktivität als Arbeitgeber erhöhen, seien dabei gegenüber ihren Mitbewerbern im Vorteil. Die Umsetzung von innovativen Konzepten auch in Bezug auf flexible Arbeitszeitmodelle könne dazu beitragen, einen Standort langfristig zu sichern und Arbeitsspitzen hinsichtlich des Personals abzudecken.

Hintergrund

Der Sammelband fußt auf vier deutschen Verbundprojekten, die im Rahmen des Schwerpunkts „Balance von Flexibilität und Stabilität in einer sich wandelnden Arbeitswelt“ durch das deutsche Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert wurden. Die Projektmitarbeitenden bildeten gemeinsam die Fokusgruppe „Arbeits- und Beschäftigungsformen im Wandel“ – so auch der Titel des Bandes.

Die Verbundprojekte richteten ihr Augenmerk, wie die HerausgeberInnen **Stephan Kaiser, Eva Bamberg,**

Rüdiger Klatt und **Sonja Schmicker** in ihrer kurzen Einleitung zusammenfassen, auf unterschiedliche Formen der Flexibilisierung, die auch rahmengebend für den Aufbau des Sammelbandes sind: Das Projekt FlexIKO fokussierte Flexibilisierungsstrategien in kleinen und mittleren Unternehmen (KMUs); das Projekt FlexiBalance vor allem Fragen des Berufseinstiegs nach der Elternzeit; das Projekt RUF die Flexibilisierung der Arbeitszeit und das Projekt FlinK beschäftigte sich „mit der Flexibilisierung der Beschäftigungsformen vor dem Hintergrund des zunehmenden Einsatzes von Freelancern“ (Kaiser et al. 2013, S. V).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass es sich bei den vorgestellten Projekten nicht so sehr um „Vorzeigeprojekte“ für Flexibilisierung handelt, auch wenn keine explizite Kritik der Flexibilisierungstendenzen erkennbar wird. Vielmehr illustrieren sie, dass Flexibilisierungsinitiativen als Gegengewicht auch ausreichender Stabilität bedürfen und im Idealfall einer hohen Informiertheit, Partizipation und Beteiligung der MitarbeiterInnen schon bei deren Einführung, damit sie – so auch die Erfahrung der Rezensentin – akzeptiert werden (können).

Flexibilisierung des Personaleinsatzes in kleinen und mittleren Unternehmen

Auf der Agenda der WissenschaftlerInnen und vier PraxispartnerInnen – vier KMUs unterschiedlicher Ausrichtung und Größe – im Rahmen des Projektes FlexIKo^{KMU} standen: die *„Bestimmung der Ursachen und Wünsche für individuelle Flexibilitätsbedarfe in der Arbeitswelt, Operationalisierung der Sozialverträglichkeit [...], Entwicklung neuer Ansätze für ein Strukturmodell zur Erfassung der individuellen lebens- und berufsbiografischen Bedarfe von Arbeitspersonen, Erarbeitung von Personalführungsinstrumenten [...], Ableitung von Konsequenzen für den Analyse-, Bewertungs- und Gestaltungsprozess und die Arbeitsmethodik zur Entwicklung flexibler und individuell begründeter Personaleinsatzstrategien“* (Schmicker et al. 2013, S. 9).

Übergeordnetes Ziel war, mittels Systematisierung und zielorientierter Verwendung von praxisorientierten, innovativen, flexiblen Personaleinsatzkonzepten es den Unternehmen zu erleichtern, auf die Herausforderungen der Arbeitswelt angemessen, nachhaltig und flexibel zu reagieren. Denn Betriebe, vor allem KMUs sind heute gefordert, Fachkräften unter dem Aspekt eines „War for Talents“ attraktive Arbeitgeber zu sein. Und die Attraktivität eines Unternehmens als Arbeitgeber wird nicht nur an einer angemessenen Entlohnung gemessen, sondern auch wesentlich durch Arbeitsbedingungen und eine wertschätzende Atmosphäre definiert (siehe ebd.).

So wurde im Projekt u.a. eine Checkliste zur Unternehmensbefragung entwickelt, die es Betrieben ermöglichen soll, die Interessen der MitarbeiterInnen

und des Unternehmens zu identifizieren, um diese danach in der Planung zu berücksichtigen. Auch wurde festgehalten, dass bei der Planung des Einsatzes von Flexibilisierungstools die Partizipation der Belegschaft während des gesamten Gestaltungsprozesses zentral ist. Ein weiteres zentrales Ergebnis der empirischen Untersuchungen war, dass Stabilität einen wichtigen Faktor im Flexibilisierungsprozess darstellt; Flexibilität bedeutet für Unternehmen, Ressourcen für Besonderheiten zur Verfügung zu haben.

FreelancerInnen aus betriebswirtschaftlicher Sicht

Das Spannungsfeld von Flexibilisierung und Stabilisierung sowohl auf individueller Ebene wie auch auf unternehmerischer Ebene wurde im Projekt FlinK (u.a. anhand von Interviewstudien und einer Online-Studie) untersucht. Im Zentrum standen die atypischen Beschäftigungsverhältnisse von Freelancern (aus der IT- und Medienbranche). Nehmen *„FreelancerInnen (als Ein-Personen-Unternehmer) ihre Arbeitssituation individuell als Belastung oder als Chance“* (Süß/Becker/Sayah 2013, S. 43) wahr? Welche Rahmenbedingungen fördern die Arbeitszufriedenheit der FreelancerInnen? Von Interesse waren folglich die Employability der FreelancerInnen, ihre Work-Life-Balance, ihre Sicht auf die brancheninternen Dynamiken, ihre Gewichtung tätigkeitsrelevanter Kompetenzen (Fachkompetenz vor Sozialkompetenz) und die Bedeutung der Netzwerkkompetenz für wirtschaftlichen Erfolg. **Andrea Kettenbach** und **Ingrid Josephs** richteten in ihrem Beitrag den Fokus auf die speziellen psychologischen Anforderungen an FreelancerInnen im Vergleich zu Angestellten (vgl. Kettenbach/Josephs 2013, S. 65). Als Dimensionen fungierten dabei deren psychische Konstitution, deren motivationale Konstitution, deren Bewältigungskompetenz und deren soziale Orientierung sowie Offenheit und Unterstützung. Ergebnis der Untersuchung war u.a., dass *„sich Freelancer im Umgang mit dem Spannungsfeld zwischen Flexibilität und Stabilität deutlich von Angestellten unterscheiden. [...] Sie können [...] flexibler auf Veränderungen in ihrem Umfeld reagieren als Angestellte“* (ebd., S. 81f.). „Ältere FreelancerInnen“ legen großes Augenmerk auf die Herstellung einer individuell adaptiven Stabilitäts-/Veränderungsbalance. Für sie

ist es genauso wichtig, dem steigenden Bedürfnis nach Stabilität Rechnung zu tragen, wie Veränderung zuzulassen. Ansonsten sei ein Versinken in Starrheit oder Langeweile zu befürchten.

Dem „Phänomen Freelancer aus organisationaler Perspektive“ widmeten sich **Stephan Kaiser**, **Ulrike Bonss** und **Inga Rössing** in ihrem abschließenden Beitrag. Aus Sicht der Unternehmen entspricht der temporäre Einsatz von FreelancerInnen einer notwendigen Flexibilität, um Arbeitsspitzen ausgleichen zu können. Wesentlich ist, wie Teams aus FreelancerInnen und internen MitarbeiterInnen geführt werden können.

Zeitarbeit und Konsequenzen für die Vereinbarkeit von Familie und Beruf

Der dritte Abschnitt des hier vorgestellten Sammelbandes befasst sich mit der Frage nach der Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Im Projekt „FlexiBalance – Familienorientierte Zeitarbeit als Instrument innovativer Personalpolitik“ stand v.a. die Verbesserung der zeitlichen Flexibilität von ZeitarbeiterInnen im Brennpunkt. Wie **Rüdiger Klatt** und **Silke Steinberg** in ihrem Beitrag einleitend ausführen, wurde untersucht, „*wie durch innovative Personaldienstleistungskonzepte in Kombination mit umfassenden Familienbetreuungsdienstleistungen die Vereinbarkeit von Familie und Beruf verbessert werden kann*“ (Klatt/Steinberg 2013, S. 118). Denn am Beginn steht immer die Frage: Was sind auf Seiten der Betroffenen und auf Seiten der Unternehmen die Treiber, die eine Berufsrückkehr trotz Kinderbetreuung (nicht) gelingen lassen?

Ergebnis der Untersuchung war u.a. die „*These, dass familienfreundliche Arbeits- und Beschäftigungsmodelle keine Selbstläufer in Personalwirtschaft und Personalmanagement sind. Die Unternehmen müssen dabei unterstützt werden, ihre marktorientierten Flexibilitätsanforderungen mit den Flexibilitätswünschen ihrer Beschäftigten in Familienverantwortung zu vereinbaren. Dazu bedarf es neuer Dienstleistungen, die es derzeit nicht in ausreichendem Umfang gibt*“ (ebd., S. 126). Konkret entwickelt wurden im Rahmen des Projekts denn auch vier Dienstleistungsbausteine für ein Vereinbarkeitsmanagement: „*Matching*“, „*Monitoring*“, „*Consulting*“ und „*Training*“.

Partner im Umsetzungsprojekt waren neben dem TrainingsZentrumZeitarbeit der Personaldienstleister Manpower und die soziale Organisation AWO Elternservice (vgl. Benikowski/Hiddemann/Rauball 2013, S. 145). Ihr Ziel war es, die möglichen beruflichen Perspektiven und den erforderlichen Betreuungsaufwand der KundInnen innerhalb kurzer Zeit festzustellen. Manpower erhob mittels beruflicher Eignungsdiagnostik und Matching mit den Anfragen der Unternehmen den möglichen Arbeitseinsatz. Parallel wurde vom AWO Elternservice an den zu lösenden Voraussetzungen für die Arbeitsaufnahme gearbeitet, ohne die Eigenverantwortung der KundInnen zu gefährden. Sowohl institutionelle Betreuung wie auch Ressourcen im sozialen Netzwerk und ein Notfallplan verliehen dem Betreuungssystem insgesamt eine große Festigkeit. Die neuen MitarbeiterInnen wurden während ihres Arbeitseinsatzes, wenn erforderlich, von den BeraterInnen des FlexiBalance-Büros kontinuierlich begleitet, eventuell wurden Betreuungsmodelle adaptiert.

Diese berichtete Zusammenarbeit ist m.E. beispielhaft für Unternehmen, die unterschiedliche Kulturen, Werte und Vorstellungen repräsentieren – sie konnten ihre unterschiedlichen Sichtweisen im Projekt erfolgreich einsetzen. Mit dem Fokus auf die Work-Life-Balance der KundInnen konnten gemeinsam Lösungsmodelle entwickelt werden, die eine tatsächliche Balance zwischen Arbeits- und Familienleben herstellten. Cultural Merging und Transparenz gegenüber Widersprüchlichkeiten ermöglichten die Umwandlung von auftretenden Spannungen in innovative Prozesse.

Rufbereitschaft – ein Modell der Arbeitszeitflexibilisierung

In Deutschland ist Rufbereitschaft in Betrieben relativ weit verbreitet (vgl. Bamberg et al. 2013, S. 195). In verschiedenen Branchen wie z.B. bei Hebammen, ÄrztInnen, SoftwareadministratorInnen, PilotInnen oder Flughafenpersonal ist sie sogar Teil der beruflichen Identität. Die Bedingungen dieser Arbeit auf Abruf und ihre Auswirkungen auf die MitarbeiterInnen, v.a. die negativen Folgen auf Wohlbefinden und Gesundheit, sind je nach Branche und Betrieb aber unterschiedlich. Wie im vierten

Teil des Sammelbandes festgestellt, geht es um die Gestaltung von Rufbereitschaft. Denn: „Rufbereitschaft in der Erwerbsarbeit ist gut machbar, wenn die Erwerbstätigen die entsprechende Zeit haben und wenn Anforderungen aus anderen Lebensbereichen nicht dringlich sind. Rufbereitschaft kann zum kaum lösenden Problem werden, wenn Anforderungen aus verschiedenen Tätigkeitssystemen, also z.B. aus Arbeit und Familie zu erfüllen sind“ (ebd.). Illustriert werden in diesem Abschnitt u.a. Gestaltungsmöglichkeiten entlang der Abrufbereitschaft von PilotInnen und des Flughafenpersonals in der Luftfahrt.

Ausblick: Was bedeutet das für die ErwachsenenbildnerInnen?

ArbeitgeberInnen übersetzen auch in der Erwachsenenbildung ihre eigenen „Effizienzmaßnahmen“ (um mehr Gewinn zu erzielen oder um Fördervorgaben oder Sparaufforderungen gerecht werden zu können) häufig in Flexibilisierungsanforderungen für

ihre MitarbeiterInnen, die das i.d.R. als zusätzliche Anforderungen oder Belastung zu spüren bekommen. Flexibilitätsanforderungen sind auch durch Fördervorgaben oder projektabhängiges Arbeiten gegeben. Diese Rahmenbedingungen zu akzeptieren und in einen persönlichen Nutzen umzuwerten oder zumindest proaktiv auszugleichen, stellt hohe Anforderungen an MitarbeiterInnen in der Erwachsenenbildung.

Die Ergebnisse aus dem hier vorgestellten Projekt FlinK legen nahe, Augenmerk auf die Employability der MitarbeiterInnen zu legen und ausreichend Stabilität zu gewährleisten.

Die Innovationsfähigkeit im Zusammenspiel von Erwerbsarbeit und familiären Verpflichtungen durch Cultural Merging im Modell FlexiBalance ist m.E. ein Best-Practice-Beispiel. Interessant wäre, inwieweit sich dieses Modell nicht nur für hochqualifizierte ZeitarbeiterInnen, sondern auch für niedrigqualifizierte ArbeitnehmerInnen mit Betreuungspflichten in Österreich umsetzen ließe.



Foto: K. K.

Mag.ª Ulrike Leger-Pölzl

leger_poelzl@gmx.at
<http://www.zam-steiermark.at>
+43 (0)669 10028141

Nach langjähriger Tätigkeit im Reisebüro studierte Ulrike Leger-Pölzl Pädagogik mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung an der Karl-Franzens-Universität Graz. Danach war sie im Organisationsmanagement bei Metis tätig. Sie arbeitet seit 2009 im Verein Frauenservice und derzeit im Zentrum für Ausbildungsmanagement – Regionalstelle Frauenservice in Graz in den Bereichen Training und Bildungsberatung.

Impressum/Offenlegung



Magazin erwachsenenbildung.at

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

Gefördert aus Mitteln des BMBF

erscheint 3 x jährlich online, mit Parallelausgabe im Druck

Online: www.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: 9783738644036

Projekträger



CONEDU – Verein für Bildungsforschung und -medien
Marienplatz 1/2/L
A-8020 Graz
ZVR-Zahl: 167333476

Medieninhaber



Bundesministerium für Bildung und Frauen
Minoritenplatz 5
A-1014 Wien



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

HerausgeberInnen der Ausgabe 26, 2015

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Birgit Aschemann (Bildungsforscherin / Erwachsenenbildnerin)

Mag. Kurt Schmid (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft)

HerausgeberInnen des Magazin erwachsenenbildung.at

Mag.^a Regina Rosc (Bundesministerium für Bildung und Frauen)

Dr. Christian Kloyber (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung)

Mag. Wilfried Hackl (Verein CONEDU)

Fachredaktion

Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Elke Gruber (Universität Klagenfurt)

Dr. Lorenz Lassnigg (Institut für höhere Studien)

Mag. Kurt Schmid (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft)

Dr. Stefan Vater (Verband Österreichischer Volkshochschulen)

Ina Zwerger (ORF Radio Ö1)

Online-Redaktion

Mag.^a Bianca Friesenbichler: redaktionelle Koordination (Verein CONEDU)

Mag.^a Sabine Schnepfleitner: Satz und Vertrieb (Verein CONEDU)

Fachlektorat

Mag.^a Laura R. Rosinger (Textconsult)

Übersetzung

Übersetzungsbüro Mag.^a Andrea Kraus

Design

Karin Klier (tür 3))) DESIGN)

Website

wukonig.com | Wukonig & Partner OEG

Medienlinie

Das „Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs“ enthält Fachbeiträge von AutorInnen aus Wissenschaft und Praxis und wird redaktionell betrieben. Es richtet sich an Personen, die in der Erwachsenenbildung und verwandten Feldern tätig sind, sowie an BildungsforscherInnen und Studierende. Jede Ausgabe widmet sich einem spezifischen Thema. Ziele des Magazin erwachsenenbildung.at sind die Widerspiegelung und Förderung der Auseinandersetzung über Erwachsenenbildung seitens Wissenschaft, Praxis und Bildungspolitik. Weiters soll durch das Magazin der Wissenstransfer aus Forschung und innovativer Projektlandschaft unterstützt werden. Die eingelangten Beiträge werden einem Review der Fachredaktion unterzogen. Zur Veröffentlichung ausgewählte Artikel werden lektoriert und redaktionell bearbeitet. 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.

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

Urheberrecht und Lizenzierung

Wenn nicht anders angegeben, erscheinen die Artikel des „Magazin erwachsenenbildung.at“ unter der „Creative Commons Lizenz“.

BenutzerInnen dürfen den Inhalt zu den folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich aufführen:

- Namensnennung und Quellenverweis. Sie müssen den Namen des/der AutorIn nennen und die Quell-URL angeben.
- Keine kommerzielle Nutzung. Dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden.
- Keine Bearbeitung. Der Inhalt darf nicht bearbeitet oder in anderer Weise verändert werden.
- Nennung der Lizenzbedingungen. Im Falle einer Verbreitung müssen Sie anderen die Lizenzbedingungen, unter die dieser Inhalt fällt, mitteilen.
- Aufhebung. Jede dieser Bedingungen kann nach schriftlicher Einwilligung des Rechtsinhabers aufgehoben werden.

Die gesetzlichen Schranken des Urheberrechts bleiben hiervon unberührt. Nähere Informationen unter www.creativecommons.at.

Im Falle der Wiederveröffentlichung oder Bereitstellung auf Ihrer Website senden Sie bitte die URL und/oder ein Belegexemplar elektronisch an redaktion@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

redaktion@erwachsenenbildung.at