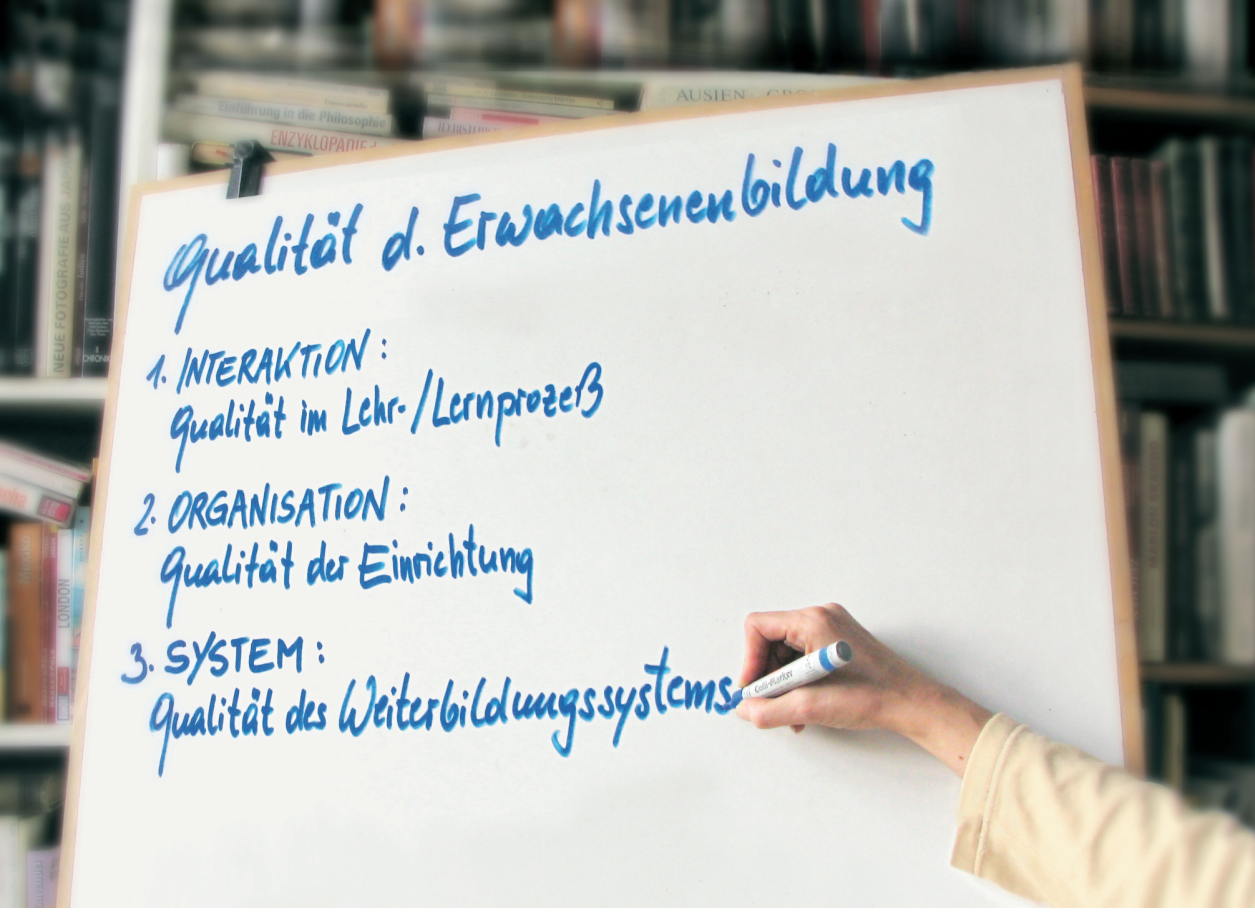


AMS report 56

Brigitte Mosberger, Thomas Kreiml, Karin Steiner

Zwischen Lifelong Learning, Training und Professionalisierungs-diskurs

Bestandsaufnahmen und Analysen zum arbeitsmarktpolitisch organisierten Trainingsbereich vor dem Hintergrund der geforderten Umsetzung von Lifelong Learning

Herausgegeben vom
Arbeitsmarktservice Österreich

AMS
Arbeitsmarktservice
Österreich

Brigitte Mosberger, Thomas Kreiml, Karin Steiner

Zwischen Lifelong Learning, Training und Professionalisierungsdiskurs

Bestandsaufnahmen und Analysen zum arbeitsmarktpolitisch organisierten Trainingsbereich vor dem Hintergrund der geforderten Umsetzung von Lifelong Learning

Herausgegeben vom
Arbeitsmarktservice Österreich

Medieninhaber und Herausgeber: Arbeitsmarktservice Österreich, Abt. Arbeitsmarktforschung und Berufsinformation, Maria Hofstätter, René Sturm, A-1200 Wien, Treustraße 35–43 • Verlegt bei Communicatio – Kommunikations- und PublikationsgmbH, Wien, September 2007 • Grafik und Titelfoto: Lanz, A-1030 Wien • Druck: Ferdinand Berger & Söhne Ges.m.b.H., A-3580 Horn

© Arbeitsmarktservice Österreich 2007
Verlegt bei Communicatio – Kommunikations- und PublikationsgmbH, A-1190 Wien
ISBN 3-85495-237-6

Inhalt

1 Einleitung 5

1.1 Zentrale Fragestellungen der empirischen Untersuchung 6
1.2 Untersuchungsdesign und Methoden 7

2 Die Bedeutung von Weiterbildung in der modernen Gesellschaft 10

2.1 Orientierung im gesellschaftlichen Wandel 12
2.2 Gesellschaftliche Teilnahme und Einbindung durch berufliche Weiterbildung 14
2.3 Der wachsende Markt beruflicher Weiterbildung 15
2.3.1 Betriebliche und unternehmensbezogene Weiterbildung 18
2.3.2 Weiterbildung im arbeitsmarktpolitisch organisierten Trainingsbereich . . 18
2.3.3 Gesellschaftliche Rahmenbedingungen der Tätigkeit im Weiterbildungsbereich 20

3 Die Herausforderung beruflicher Weiterbildung: Didaktische Weiterentwicklung 21

3.1 Was soll in der Weiterbildung vermittelt werden? 21
3.2 Wie soll in der Weiterbildung vermittelt bzw. gelernt werden? 23
3.2.1 Selbstgesteuertes Lernen 23
3.2.2 Neugestaltung der Lernprozesse 24
3.2.3 Neuorganisation der institutionellen Rahmenbedingungen von Trainingstätigkeit 26
3.2.3.1 Inhaltliche und organisatorische Autonomie 27
3.2.3.2 Betriebliche Mitbestimmungsmöglichkeit und Integration 28

4 Die Berufsgruppe der TrainerInnen im arbeitsmarktpolitisch organisierten Trainingsbereich 30

4.1 Die Professionalitätsdebatte 30
4.2 Wege zur beruflichen Tätigkeit 32
4.2.1 Motive für die TrainerInnentätigkeit 33
4.2.2 Zur Erwerbsbiographie von TrainerInnen 34
4.3 Zum Kompetenz- und Tätigkeitsprofil von TrainerInnen 35
4.3.1 Abgrenzung des Trainings 35
4.3.2 TrainerInnenselbstverständnis 36
4.3.3 Was ist professionelles Handeln in Training und Weiterbildung? 39
4.3.4 Berufspädagogische Tätigkeitsfelder 40
4.3.5 Qualifikation und erforderliche Kompetenzen 41
4.3.5.1 Diskussion von Ausbildungsstandards und Mindestanforderungen . . . 41
4.3.5.2 Hoher Stellenwert der eigenen Weiterbildung 44
4.3.5.3 Exkurs: Qualifikationsstandards bei der Vergabe 45
4.3.5.4 Rekrutierung von TrainerInnen 47
4.4 Beschäftigungsverhältnisse von TrainerInnen und Rahmenbedingungen der Tätigkeit 48
4.4.1 Hauptsächlich neben- und freiberufliche Tätigkeit 48
4.4.2 Die existentielle (Un-)Sicherheit von TrainerInnen – »Freier Fall« in die Prekarität? 51

4.4.2.1 Einkommenssituation 53
4.4.2.2 Soziale Absicherung 55
4.4.2.3 Beschäftigungsstabilität 56
4.4.3 Einblicke in die Arbeitsrealität von TrainerInnen 57
4.4.3.1 Arbeitsbelastungen 57
4.4.3.2 Zusammensetzung der KursteilnehmerInnen 58
4.4.3.3 Image und Anerkennung 58
4.4.3.4 Mangelhafte Infrastruktur 58
4.4.3.5 Akquisition und Marketing 59
4.4.3.6 Fluktuation 59
4.4.4 Typologie prekärer Beschäftigung bei TrainerInnen 61
4.4.5 Organisierte Interessenvertretung 62
4.5 Eine Typologie von Beschäftigten im Trainingsbereich 63

5 Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in Weiterbildungs- bzw. Trainingsmaßnahmen 65

6 Resümee und Empfehlungen 69

6.1 Eckdaten der vorliegenden Studie 69
6.2 Beschäftigungsverhältnisse im Trainingsbereich 70
6.2.1 Hauptsächlich neben- und freiberufliche Tätigkeit in der Weiterbildung 70
6.2.2 Atypische Beschäftigung im Vormarsch 71
6.3 Die existenzielle (Un-)Sicherheit – TrainerInnen im »Freien Fall«? . . . 71
6.3.1 Einkommenssituation 72
6.3.2 Soziale Absicherung 72
6.3.3 Beschäftigungsstabilität 72
6.4 Arbeitsrealität von TrainerInnen 73
6.4.1 Inhaltliche und organisatorische Autonomie 73
6.4.2 Betriebliche Mitbestimmung und Integration 73
6.5 Rahmenbedingungen 74
6.5.1 Arbeitsbelastungen 74
6.5.2 Zusammensetzung bzw. Zubuchung der TeilnehmerInnen 75
6.5.3 Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung des Trainings 75
6.5.4 Image und Anerkennung 75
6.5.5 Seminarräume und Infrastruktur 76
6.5.6 Fluktuation 76
6.6 Aus- und Weiterbildung 77
6.7 Empfehlungen 77
6.7.1 Weiterbildung als Dienstleistung 77
6.7.2 Qualität auf mikro- und makropädagogischer Ebene 78
6.7.3 Gültigkeitszeitraum arbeitsmarktpolitischer Ziele 79
6.7.4 Modifikation / Adaptierung der Vergaberichtlinien 79
6.7.5 Evaluierung und Kontrollen durch den Auftraggeber 80
6.7.6 Verbesserte Treffsicherheit bei der Zuweisung der TeilnehmerInnen . . 80
6.7.7 Theoretisch reflektierte Diskussion über Berufsfeld, Berufsrollen und TrainerInnenselbstverständnis 80
6.7.8 Definition der Kernkompetenzen von TrainerInnen 81
6.7.9 Strategieentwicklung »Lifelong Learning« 81

7 Literatur 83

8 Internetressourcen 88

1 Einleitung

Die Begriffe »Weiterbildung« bzw. »Erwachsenenbildung« sind heute keineswegs selbsterklärend, sodaß ihre Verwendung so häufig und vielfältig ist, wie die Aktivitäten und Konzepte, die sie bezeichnen und enthalten. Allgemein gelten sie sowohl für spezielle Bereiche der Vermittlung von Wissen als auch der erziehungswissenschaftlichen bzw. pädagogischen Forschung. Zudem spielen die Begriffe auch in bildungs- und arbeitsmarktpolitischen Zusammenhängen eine bedeutende Rolle, vor allem in Verbindung mit dem in der sogenannten Wissensgesellschaft als allgemeine Anforderung verstandenen Lebenslangen Lernen. Nicht nur bei der Beschäftigung mit dem Thema besteht die Gefahr, schnell den Überblick darüber zu verlieren, ob immer von der gleichen Weiterbildung die Rede ist, oder ob es sich in unterschiedlichen Kontexten um verschiedene Phänomene handelt. Ähnlich vielfältig wie die Aktivitäten und Konzepte sind auch die Angebote und Einrichtungen, die im Weiterbildungsbereich zu finden sind.

Unbestritten hat dieser Bereich in den letzten zehn und mehr Jahren[1] in vielerlei Hinsicht für die Menschen an Bedeutung gewonnen – sei es für UnternehmerInnen, ArbeitnehmerInnen oder Arbeitslose, für hochqualifizierte Schlüsselkräfte, HilfsarbeiterInnen, Hausfrauen/Hausmänner oder PensionistInnen. Im Zuge dieses Bedeutungszuwachses kommt der Wissens- und Bildungsvermittlung – also den TrainerInnen und WeiterbildnerInnen[2] – eine Schlüsselfunktion zu. Dies gilt sowohl für die Vermittlung allgemeinen Wissens als auch insbesondere für die Vermittlung berufsbezogener Kompetenzen und die Weiterbildung von Arbeitsuchenden in einem arbeitsmarktpolitischen Auftrag. Angesichts der besonderen Betonung der arbeitsmarktnahen Wissensvermittlung durch Politik und Wirtschaft drängt sich die Frage auf, ob WeiterbildnerInnen und TrainerInnen berufliche Umfelder bzw. Rahmenbedingungen vorfinden, die ihrer zentralen Stellung in der »Wissensvermittlungsarbeit« entsprechen. Die Anforderungen, die Konzepte des Lebenslangen Lernens an AdressatInnen und WissensvermittlerInnen stellen, ziehen auch Anforderungen an die Gestaltung der Lehr- und Lernprozesse nach sich. Für das Lehrpersonal geht es hier in erster Linie um die Möglichkeiten einer stabilen, individuellen beruflichen Karriereentwicklung zur nachhaltigen Realisierung von Konzepten des Lebenslangen Lernens. Zwar trifft dies für den gesamten Weiterbildungsbereich zu, im vorliegenden Rahmen steht jedoch insbesondere die Situation im Bereich der arbeitsmarktpolitisch organisierten und finanzierten Weiterbildung im Zentrum der Untersuchungen.

Im Vergleich zur hier angenommenen zentralen Stellung von TrainerInnen erscheint die sozialwissenschaftliche Beschäftigung mit der Situation dieser Berufsgruppe bisher vernachlässigt. Gegenüber der statistischen Erfassung des Bereiches, die sich durch eine Reihe von Studien in den letzten Jahren im Ausbau befindet, kann von einem qualitativen Pendant kaum die

1 Spätestens mit dem EU-weiten »Jahr des Lebenslangen Lernens« 1996.

2 Wie es für andere Begriffe, so z. B. »Weiterbildung« und »Erwachsenenbildung«, in diesem Bereich üblich ist, werden auch die Begriffe »TrainerIn« und »WeiterbildnerIn« synonym verwendet.

Rede sein. Dies ist umso erstaunlicher, als TrainerInnen, die mit einem arbeitsmarktpolitischen Auftrag Arbeitsuchende weiterbilden, eine Schlüsselfunktion im arbeitsmarktpolitischen Geschehen einnehmen; dies zusätzlich verstärkt durch die geforderte Umsetzung von Konzepten des Lebenslangen Lernens gerade auch in der arbeitsmarktnahen Weiterbildung, und zwar sowohl auf nationaler wie auch auf internationaler Ebene.

Nach dem einleitenden Kapitel 1 werden im Rahmen von Kapitel 2 einige der zentralen Entwicklungen im Weiterbildungsbereich anhand einschlägiger deutschsprachiger Literatur verfolgt, um die Ergebnisse der empirischen Untersuchungen zur Situation von TrainerInnen in einen allgemeinen Rahmen zu stellen. Dafür erfolgt zunächst eine Darstellung der Hintergründe, die für die Expansion und Bedeutungszunahme der Weiterbildung in der heutigen Gesellschaft maßgeblich sind. Zu beantworten ist hier vor allem die Frage nach der gesellschaftlichen Funktion und Bedeutung von Weiterbildung. Ein sich derart entwickelnder gesellschaftlicher Bereich sieht sich vor eine Vielzahl zu bewältigender Fragestellungen und Anforderungen gestellt; dies zeigt sich schon an der Ausweitung der Beschäftigung mit dem Thema in der Literatur, sowohl allgemein wie auch mit unterschiedlichsten Teilaspekten, und spiegelt sich z. B. in der fachlichen Diskussion zu den Methoden und zur Didaktik in der Weiterbildung wider. Für den Bereich insgesamt gewinnt in weiterer Folge auch die Qualitäts- und Professionalitätsdebatte an Bedeutung. Einen zentralen Aspekt stellt dabei die Rolle bzw. der Beruf des Trainers/der Trainerin dar. Zur Klärung dieser Stellung wird zunächst der gesellschaftliche Bereich »Weiterbildung« als Rahmen für die TrainerInnentätigkeit untersucht.

Daran anschließend (Kapitel 3) erfolgt eine Darstellung der Konzepte, die sich mit der Bestimmung der Position (Rolle, Profession) und der Aufgaben (Didaktik) von WeiterbildnerInnen und TrainerInnen in diesem Feld befassen. Vordergründiges Ziel ist es dabei, Hinweise für die Bereitstellung notwendiger Rahmenbedingungen für die TrainerInnentätigkeit abzuleiten.

Die Rahmenbedingungen für die Tätigkeit und die Entwicklung von Professionalität sowie die Situation der Berufsgruppe vor allem freiberuflich tätiger TrainerInnen im arbeitsmarktpolitisch organisierten Trainingsbereich sind Gegenstände von Kapitel 4, in das der Großteil der empirischen Untersuchungen eingeflossen ist.

Daran anschließend wird in Kapitel 5 noch einmal die Frage der Qualität in der Weiterbildung aufgegriffen, um die Möglichkeiten ihrer Sicherung und Entwicklung mit den bestehenden Arbeitsbedingungen zu kontrastieren.

Kapitel 6 (Resümee und Empfehlungen) sowie Kapitel 7 (Literatur) und Kapitel 8 (Internetressourcen) schließen den vorliegenden AMS report ab.

1.1 Zentrale Fragestellungen der empirischen Untersuchung

Bei den im Rahmen der Studie geführten qualitativen Interviews lagen die Schwerpunkte auf folgenden Themenbereichen:

- **Berufsqualifikation:** Welche formalen und informalen Berufsqualifikationen haben TrainerInnen im Zuge ihrer Berufslaufbahn erworben?
- **Berufsverläufe:** Welche Berufsverläufe sind für TrainerInnen, die in arbeitsmarktpolitisch organisierten Maßnahmen tätig sind, typisch? Aus welchen Berufsbereichen wechseln TrainerInnen in den arbeitsmarktpolitisch organisierten Trainingsbereich?
- **Berufsfelder:** In welchen beruflichen Tätigkeitsfeldern sind TrainerInnen tätig? Über welche spezifischen Kompetenzen müssen TrainerInnen verfügen? Worin sehen TrainerInnen die Herausforderungen für die Ausübung dieses Berufes in der Zukunft? Worin bestehen zukünftige Handlungsschwerpunkte und wie bereiten sie sich qualifikatorisch darauf vor?
- **Arbeitssituation und berufliches Selbstverständnis:** Wie sehen die TrainerInnen sich selbst als Berufsgruppe? In welcher Arbeitssituation befinden sich TrainerInnen im Hinblick auf die starke Fluktuation in diesem Bereich? Inwiefern unterscheidet sich die Arbeitssituation in den unterschiedlichen Tätigkeitsfeldern?
- **Berufliche Entwicklungspläne:** Welche beruflichen Pläne und Wunschvorstellungen haben die TrainerInnen?
- **Berufsbild (Selbstbild versus Ideal-/Leitbild):** Selbstbild: Wie charakterisieren die TrainerInnen ihre Arbeit selbst (z. B. hinsichtlich Effizienz)? Leitbild: Wie beschreiben die TrainerInnen einen/eine »idealen/ideale TrainerIn« (z. B. Identifikation von Soft Skills)? Das Leitbild beeinflußt die Tätigkeiten der TrainerInnen. Die Identifikation des Leitbildes dient dazu, die Ziele und Verhaltensprämissen der TrainerInnen zu eruieren.

1.2 Untersuchungsdesign und Methoden

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie bauen auf drei methodischen Schritten auf:

In einem ersten Schritt erfolgte eine Literatur- und sekundärstatistische Analyse, in der vorhandene Literatur und Zahlenmaterial recherchiert und analysiert wurden. Dabei wurde insbesondere Literatur des deutschsprachigen Raumes berücksichtigt. Für die sekundärstatistische Auswertung erwies sich die Datenlage im allgemeinen als sehr lückenhaft. Ein Teil des Weiterbildungsbereiches wird in der regelmäßig erscheinenden Statistik der Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs (KEBÖ) erfaßt. Gerade im Bereich der darüber hinausgehenden privaten Weiterbildungsanbieter scheint eine umfassendere bzw. allgemeine statistische Erfassung erst im Aufbau. Für weitere Strukturdaten über die Weiterbildung in Österreich wurde deshalb hauptsächlich auf vorliegende Studien der letzten zwei Jahre sowie die Weiterbildungsstudie aus dem Jahr 2000 zurückgegriffen.[3]

Zudem wurden sechs ExpertInneninterviews mit VertreterInnen von Arbeitgeberorganisationen, LeiterInnen von Ausbildungsgängen sowie mit VertreterInnen eines gewerkschaftlichen TrainerInnenverbandes (work@education) geführt.

3 Vgl. Anneliese Heilinger 2000.

In einem zweiten Schritt wurden ExpertInneninterviews [n=6] mit VertreterInnen der hauptsächlichen Arbeitgeberorganisationen (WIFI, BFI, Venetia, Mentor, die Berater u. ä.), mit LeiterInnen von Ausbildungsgängen des BFI und WIFI (Lehrgang zur sozial- und berufspädagogischen TrainerIn, BO-TrainerInnenausbildung) sowie mit VertreterInnen von Trainerverbänden (z. B. work@education) durchgeführt und ausgewertet. Dabei lag der Fokus auf folgenden Fragestellungen:

- **Stellenwert der TrainerInnen im Zuge der organisationsspezifischen »Human-Resources«-Strategie:** Wie verläuft das Recruiting der TrainerInnen? Welche Qualifikationen bzw. welche Berufserfahrung waren beim Recruiting von entscheidender Bedeutung? Wie wird die Weiterbildung der TrainerInnen gefördert?
- **Stellenwert der TrainerInnen im Zuge der Unternehmenskultur und Qualitätssicherung:** Welche Formen der Intervision bzw. Supervision sind bei den Trägern üblich? Welche Formen der Qualitätssicherung gibt es bei den Trägern? Welche innerbetrieblichen Weiterentwicklungsmöglichkeiten gibt es für TrainerInnen? Wie wird dem Hauptproblem der Branche, nämlich der starken Fluktuation und damit dem Know-how-Verlust begegnet?

Den dritten Schritt bildete eine qualitative Erhebung unter TrainerInnen [n=16], die in arbeitsmarktpolitisch organisierten Trainingsmaßnahmen beschäftigt sind oder waren. Diese wurden im Zeitraum Mai bis Juli 2005 mittels Leitfaden befragt. Die Hälfte dieser Interviews wurde mit TrainerInnen geführt, die zum Befragungszeitpunkt noch in einschlägigen Maßnahmen (Berufsorientierung, Aktivierung, Qualifizierung) beschäftigt waren. Die andere Hälfte der Befragten setzte sich aus TrainerInnen zusammen, die ehemals im arbeitsmarktpolitischen Bereich beschäftigt waren und im Laufe ihrer Erwerbskarriere in den privatwirtschaftlichen Trainings- bzw. Personalentwicklungs- oder Coachingbereich gewechselt sind. Die Trainingserfahrung der Befragten ist sehr unterschiedlich und liegt zwischen einem Jahr und 20 Jahren Berufserfahrung. Alle Interviewten arbeiten selbständig auf Honorarbasis. Mit Ausnahme von zwei gewerblichen UnternehmerInnen sind alle Interviewten Neue Selbständige, zwei davon sind zumindest zeitweise angestellt.

Im Zuge der Interviews wurde auf folgende Fragestellungen fokussiert:

- **Qualifikationsprofile:** Welche Aus- und Weiterbildung haben die TrainerInnen absolviert? Inwiefern haben sie sich Wissen auch informell erworben? Welche Form von Wissen und Kompetenzen?
- **Berufswahlentscheidung und Berufsinformation:** Mit welchen Vorinformationen und Erwartungen kam es zu dieser Berufswahl?
- **Einstieg in den Arbeitsmarkt:** Wie verlief der Einstieg in den Arbeitsmarkt? Welche Qualifikationen bzw. welche Berufserfahrung waren beim Recruiting von entscheidender Bedeutung? Welche beruflichen Vorerfahrungen gab es vor dem Einstieg in den TrainerInnenberuf?
- **Qualifikation als Vorbereitung auf den Arbeitsmarkt:** Welche Erfahrungen wurden von den TrainerInnen hinsichtlich ihrer erworbenen Qualifikationen und den Anforderungen,

die die Tätigkeit an sie stellte, gemacht? Inwiefern werden die erworbenen Qualifikationen und das damit verbundene Wissen bzw. die Kompetenzen als ausreichend gesehen? Welche Formen der Weiterbildung sind notwendig?

- **Zufriedenheit und Zukunftswünsche:** Wie hoch ist die Arbeitszufriedenheit der TrainerInnen? Welche Wünsche haben die TrainerInnen bezüglich der Entwicklung ihrer beruflichen Zukunft?
- **Selbstbild:** Wie charakterisieren sich die TrainerInnen selbst? Über welche Soft Skills verfügen sie? Wie »effizient« stufen die TrainerInnen ihre Arbeit ein? (Herausarbeitung des Selbstbildes)
- **Leit-/Idealbild:** Wie beschreiben die TrainerInnen einen/eine idealen/ideale TrainerIn?

Die Interviews mit den ehemals im arbeitsmarktpolitisch organisierten Trainingsbereich tätigen Personen umfaßten weitere Fragestellungen:

- **Gründe für die berufliche Veränderung:** Was waren die Gründe für den Ausstieg aus dem arbeitsmarktpolitisch organisierten Trainingsbereich? Wie kam es zu der beruflichen Veränderung?
- **Nutzbarkeit der erworbenen Qualifikation:** Inwiefern kann die erworbene Qualifikation für andere Tätigkeitsfelder von TrainerInnen nutzbar gemacht werden?
- **Erwerb zusätzlicher Qualifikationen:** Mußten noch zusätzliche Qualifikationen erworben werden, um die Tätigkeit zu wechseln?
- **Nutzbarkeit der beruflichen Erfahrungen, so vor allem im arbeitsmarktpolitisch organisierten Trainingsbereich:** Inwiefern konnte die Tätigkeit im arbeitsmarktpolitisch organisierten Trainingsbereich genutzt werden, um in andere Berufsbereiche einzusteigen?

2 Die Bedeutung von Weiterbildung in der modernen Gesellschaft

Die Wurzeln von Weiterbildung reichen bis in die Aufklärung zurück, wobei die Erwachsenenbildung in verschiedenen historischen Bildungskonzeptionen eine bedeutende Rolle spielte. Im emanzipatorischen Bildungsideal der Arbeiterbewegung kam es im 19. Jahrhundert zur Umsetzung von gewerkschaftlichen und sozialistischen Weiterbildungsinitiativen in den Arbeiterbildungsvereinen. In den bürgerlichen Bildungsschichten entstanden Volksbildungsvereine.

In der zweiten Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts etablierte sich in Österreich eine überschaubare Institutionenlandschaft, in der sowohl die allgemein bildenden als auch die berufsbildenden Bedürfnisse unterschiedlicher Zielgruppen bedient wurden. Für diese Entwicklungsstufe des Weiterbildungsbereiches ist der Zusammenschluß der sieben wichtigsten Bildungseinrichtungen in einem losen Interessenverbund, der KEBÖ (Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs), Anfang der 1970er Jahre charakteristisch. Der weitgehenden Übersichtlichkeit des Feldes lag die zahlenmäßige Erfassung der KEBÖ-Institutionen bzw. derer Dachverbände zugrunde. Diese geben – nach wie vor – »(…) für eine jährlich erstellte KEBÖ-Statistik die Eckdaten und Zahlen ihrer Mitgliedereinrichtungen, Einsatzorte, des Personals, des Bildungsangebots und der Teilnahmen des letzten Jahres bekannt.«[4] Heute umfaßt die KEBÖ zehn Institutionen bzw. deren Dachverbände, u. a. das Berufsförderungsinstitut (BFI), das Forum Katholischer Erwachsenenbildung (FORUM), den Verband Österreichischer Volkshochschulen (VÖV), das Ländliche Fortbildungsinstitut (LFI) und das Wirtschaftsförderungsinstitut (WIFI). Insgesamt basiert die Weiterbildung in Österreich mittlerweile jedoch auf einer Vielzahl von Anbietern und vor allem auf überregionalen Netzwerken gemeinnütziger Erwachsenenbildungseinrichtungen: »WIFI und LFI, aber auch die Bildungswerke [sind] für die Versorgung in den schwach besiedelten Gebieten wichtig (…), während Volkshochschulen und Hochschulen, aber auch die privaten Anbieter in den dicht besiedelten Regionen relativ starke Anteile erreichen.«[5] (Vgl. Tabelle 1)

Für eine gegenwärtige Beschreibung des Weiterbildungssektors reicht die Bezugnahme auf alteingesessene und große Trägerinstitutionen allerdings bei weitem nicht mehr aus: »Wir haben es heute vielmehr mit einem selbst für Experten schwer durchschaubaren Bereich unterschiedlichster Aktivitäten zu tun, die nicht koordiniert (geschweige denn übergreifend geplant), zum geringeren Teil in öffentlicher, ansonsten in halböffentlicher sowie privater Trägerschaft durchgeführt werden.«[6] Dies ist ein allgemeiner, über die österreichischen Verhältnisse hinausgehender Befund. Heterogenität der Angebote und Inhalte sowie Differenzierung der Me-

4 Anneliese Heilinger 2000, Seite 4.
5 Thomas Mayr / Arthur Schneeberger 2004, Seite 93.
6 Jürgen Wittpoth 1997, Seite 73.

thoden, Ziele und Bildungsträger gehören zu den vordergründigen Merkmalen, die den Weiterbildungsbereich seit mehreren Jahren prägen.[7] Je nach Kontext, in dem die Weiterbildung stattfindet bzw. behandelt wird, finden sich unterschiedliche Definitionen für die darunter zu verstehenden Aktivitäten und Bereiche. Insgesamt wird dabei auch die begriffliche Unterscheidung zwischen »Erwachsenenbildung« und »Weiterbildung« weitgehend aufgelöst. Stand »Weiterbildung« lange Zeit hauptsächlich im Zusammenhang mit betrieblich bzw. beruflich ausgerichteten Bildungsmaßnahmen, werden die beiden Begriffe in der Fachliteratur der letzten Jahre zunehmend synonym verwendet.[8]

Tabelle 1: Veranstalter des in den letzten zwölf Monaten zuletzt besuchten Weiterbildungskurses

	Siedlungsdichte des Gebiets			Differenz: Prozentpunkte
Anbieter	Schwach	Mittel	Stark	Schwach – Stark
Arbeitgeberverbände, WIFI etc.	12,5	11,6	6,9	5,6
Ländliches Fortbildungsinstitut (LFI)	4,3	2,2	0,4	3,9
Hersteller-/Lieferfirma	7,1	6,2	4,2	2,9
Caritas, Rotes Kreuz	5,8	4,4	3,6	2,2
Bildungswerk	2,2	1,3	0,9	1,3
Mutter/Beteiligungsgesellschaft des Betriebes	2,7	2,3	1,7	1,0
Arbeitnehmerverbände, BFI etc.	7,1	7,1	6,4	0,7
Schule mit Öffentlichkeitsrecht	4,2	4,1	3,7	0,5
Fachhochschule	1,8	0,9	1,3	0,5
Volkswirtschaftliche Gesellschaft (VWG)	0,2	0,3	0,2	0,0
Sonstige Anbieter	13,6	15,8	14,9	-1,3
Eigener Betrieb	17,1	18,4	19,0	-1,9
Universität, Hochschule	2,0	2,9	5,3	-3,3
Andere private Bildungsanbieter, Profit-Organisationen	13,6	15,0	18,0	-4,4
VHS, öffentliche Bildungsanbieter	6,0	7,7	13,4	-7,4
Gesamt	100,2	100,2	99,9	0,3
In 1.000	548,6	393,5	494,4	–

Quelle: Statistik Austria, MZ Juni 2003, in Prozent der über-15jährigen Wohnbevölkerung; zitiert nach: Thomas Mayr/Arthur Schneeberger 2004, Seite 94.

Nach wie vor spielt allerdings die Unterscheidung zwischen den Bereichen allgemeiner und beruflicher/betrieblicher Weiterbildung eine bedeutende Rolle, da die Anforderungen an die Weiterbildung, ihre Träger, Akteure und Adressaten je nach Bezugsrahmen unterschiedlich sind. Die Unterscheidung ist auch für die Untersuchungen im Rahmen der vorliegenden Studie entscheidend, da sich diese auf Fragen der arbeitsmarktnahen bzw. beruflichen Weiterbildung, auf Entwicklungen in diesem Bereich und vor allem auf die Situation der Akteursgruppe der WeiterbildnerInnen bzw. TrainerInnen konzentriert.

7 Der Befund der Heterogenität des Weiterbildungsbereiches ist in der fachspezifischen Literatur stark verbreitet. Vgl. beispielsweise Wilfried Voigt 1986 sowie die Beiträge in Christian Gary/Peter Schlögl (Hg.) 2003.

8 Vgl. Rudolf Tippelt 1999, Seite 11.

Doch selbst mit diesem Fokus ist die Orientierung im Untersuchungsfeld mit Schwierigkeiten verbunden. Im gesamten Bereich werden die verschiedenen Entwicklungen von ExpertInnen häufig im Zusammenhang mit einer zunehmenden Beschleunigung von (gesellschaftlichen) Veränderungsprozessen gesehen.[9] Im Zuge dieser Prozesse ist es in den letzten Jahrzehnten zu einem starken Ausbau der Weiterbildungsaktivitäten und zur Herausbildung eines weithin unüberschaubaren Marktes betrieblicher Weiterbildung gekommen, auf dem sich mittlerweile eine Vielzahl von Bildungsanbietern im Wettbewerb um die potentiellen Weiterbildungsinteressierten, ihre KundInnen, gegenüberstehen.[10] Einen erheblichen Anteil an diesen Entwicklungen hat nicht zuletzt die EU-Politik mit EU-weiten Maßnahmen und Initiativen zur Umsetzung von Lebenslangem bzw. Lebensbegleitendem Lernen seit Anfang der 1990er Jahre, so z. B. mit dem »Europäischen Jahr für Lebenslanges Lernen« 1996, dem »Memorandum über Lebenslanges Lernen«[11] aus dem Jahr 2000 und den »Strategien für das Lebenslange Lernen in Europa«[12] von 2003 im Zuge des »Lissabon Prozesses«.

2.1 Orientierung im gesellschaftlichen Wandel

Der allgemeine Bedeutungszuwachs der Weiterbildung ist ein Resultat des sozialen Wandels und kann daher als Antwort der Gesellschaft auf soziale Erfordernisse gesehen werden: »Eine alternde Gesellschaft (geringe Geburtenraten, steigende Lebenserwartung), die sich neben dem Problem des eigenen Alterns auch einer sich rasch wandelnden Umwelt (technologische, soziale Entwicklungen) stellen muss, kann dies nur auf Grundlage einer entsprechend gut gebildeten und sich laufend fortbildenden Bevölkerung bewerkstelligen. Weiterbildung hat somit auf der gesellschaftspolitischen Ebene an Brisanz gewonnen: Künftig wird sie vor allem auch volkswirtschaftliche Funktionen erfüllen.«[13]

Entscheidend für das Verständnis der gesellschaftlichen Funktion von Weiterbildung sind zunächst die Anforderungen, die sich aus den »rasch wandelnden Umweltverhältnissen« für das Individuum ergeben. Dabei sind diese Anforderungen sozusagen »hausgemacht«, das heißt, die Gesellschaft reagiert mit dem Aufbau von Weiterbildungsinstitutionen auf Entwicklungen, für die sie selbst die Verantwortung trägt.[14] Zur Beschreibung dieser Entwicklungen sind in den Sozialwissenschaften (und darüber hinaus) mittlerweile die prägnanten Kürzel sogenannter »Bindestrich-Gesellschaften«,[15] wie z. B. Arbeitsgesellschaft, Dienstleistungsge-

9 Vgl. u. a. Georg Hahn 1996, Seite 226 (»Wachstumsbeschleunigung« in Anlehnung an Claus Offe 1984, Seite 299ff); Ortfried Schäffter 2003, Seite 33; Christiane Schiersmann 2003, Seite 11.
10 Siehe dazu auch Kapitel 2.3.
11 Europäische Kommission 2000, www.lebenslangeslernen.at/downloads/EU_Memo randumLLL_1000.pdf
12 Europäische Kommission, Generaldirektion Bildung und Kultur 2003, europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/synthesis_efta_eea_de.pdf
13 Jörg Markowitsch / Günter Hefler 2005a, Seite 49.
14 Das Verhältnis zwischen Erwachsenenbildung und Gesellschaft läßt sich damit als »wechselseitiges Bedingungsgefüge« auffassen. Vgl. Ortfried Schäffter 2001, Seite 42.
15 Vgl. Ortfried Schäffter 2001, Seite 39.

sellschaft, Risikogesellschaft, Wissensgesellschaft und Informationsgesellschaft, gebräuchlich geworden. Die wichtigsten Veränderungen, die in diesen Zeitdiagnosen zum Ausdruck gebracht werden, sind technologische, ökonomische und soziokulturelle Transformationsprozesse in einer globalisierten Welt.[16] Die damit verbundene Vielfältigkeit und oft auch Widersprüchlichkeit von täglichen Aufgaben und Abläufen in verschiedensten beruflichen und privaten Bereichen stellt das Individuum vor neue Orientierungsschwierigkeiten. Die heutigen gesellschaftlichen Verhältnisse zeichnen sich dadurch aus, daß »(…) alle Informationen einerseits kontextualisiert auftreten und andererseits den Blick auf andere Möglichkeiten anbieten. Nichts steht mehr von sich aus fest. Alles scheint dem Vergleich mit anderen Möglichkeiten ausgesetzt zu sein.«[17] Für den/die Einzelnen/Einzelne wirken sich unzureichender Informationsstand trotz einer Flut an Informationen, fehlende Einblicke in persönlich geeignete Berufswege, unklare und konflikthafte Zielvorstellungen belastend und verunsichernd aus. Angesichts veralternder Wissensbestände und technischer Erneuerungen verliert vor allem fachliches Wissen schnell an Gültigkeit, weshalb man auch damit rechnen muß, »(…) Falsches gelernt zu haben und später in Umstände gerät, in denen man es wieder verlernen oder doch umlernen muß.«[18] Zwar trifft diese Verwirrung und Verunsicherung auf alle Lebensbereiche zu, wird von einigen AutorInnen aber besonders für den Ausbildungsbereich und den Arbeitsmarkt hervorgehoben: »Kennzeichen des Verwirrspiels ist es, daß es zu jedem Rat einen Gegen-Rat und zu jeder Information eine Gegen-Information gibt; und im Zentrum der Verwirrung ist die berufliche Zukunft, also alles, was sich zwischen Bildung, Ausbildung und Arbeitswelt abspielt.«[19]

Eines der prominentesten Schlagworte, das die von jedem/jeder Einzelnen erforderten besonderen Anpassungsleistungen in dieser Situation beschreibt, ist »Flexibilität«. Diese ist vor allem auch im Hinblick auf Lernfähigkeit von Relevanz, denn die beständige Aneignung von Wissen und Fertigkeiten soll im Sinne Lebenslangen Lernens dazu befähigen, sich in einer permanent verändernden Welt zu orientieren. Positiv gewendet verfolgen Weiterbildung und Beratung allgemein und speziell auch im berufs- und sozialpädagogischen Bereich das Ziel, die Eigenverantwortung des/der Einzelnen zu stärken. Jugendliche und Erwachsene sollen bei ihren individuellen Entscheidungsprozessen so begleitet und gefördert werden, daß sie ihre berufliche Lebensplanung in hohem Maße selbstbestimmt gestalten können.

Kritisch betrachtet ist das Konzept des Lebenslangen Lernens nicht einfach eine Antwort auf gesellschaftliche Anforderungen, sondern wird selbst zur Anforderung und Voraussetzung für gesellschaftliche Teilnahme. Wenn sonst keine Orientierungsstützen mehr gegeben sind, so ist zumindest das ständige sich Weiterbilden ein Angebot zur Orientierungshilfe und wird zu-

16 Vgl. Rainer Zech 2003, Seite 57.
17 Niklas Luhmann 1997, Seite 17.
18 Niklas Luhmann 1997, Seite 13. Vgl. auch Juliane Beate Sagebiel 1994, Seite 158, der zufolge Weiterbildungsmaßnahmen dazu dienen sollen, »(…) Bildungsdefizite auf den unterschiedlichsten Ebenen in allen Altersphasen des Erwerbslebens auszugleichen«.
19 Dieter Mertens 1984, Seite 439.

nehmend auch zum Erfordernis z. B. für die Wahrung von Chancen am Arbeitsmarkt. Wesentlich ist dabei, daß mit dem Fokus auf Neuorientierung innerhalb veränderter Rahmenbedingungen »(…) nicht eine gewachsene Beziehung zu einem Handlungsfeld, sondern das rasche Einstellen auf neuartige Situationen prämiert [wird]; man hat kaum mehr Bindungen an bestimmte Segmente der Arbeitswelt, sondern bestenfalls an die Arbeit selbst. Benötigt werden Meta-Kompetenzen – nicht das, was man tatsächlich gelernt hat, zählt, sondern die Lernfähigkeit, nicht die Information, die man sich angeeignet hat, sondern die Fähigkeit, sich im Bedarfsfall Informationen anzueignen. Es ist evident, daß es auf diese Weise nur zu einer massiven Entwertung der Erfahrung kommen kann. (…) Lebenslanges Lernen hat somit eine starke Komponente der Entfremdung, einer instrumentellen Beziehung zu dem, was man tut, um in der arbeitsteiligen Gesellschaft zu überleben.«[20]

In dieser Sichtweise treten traditionelle humanistische und emanzipatorische Bildungsziele, die auf langfristige Einstellungen ausgerichtet sind, gegenüber schnell erlernbaren und verwertbaren Kompetenzen in den Hintergrund.[21]

2.2 Gesellschaftliche Teilnahme und Einbindung durch berufliche Weiterbildung

Einhergehend mit einem Verständnis der Weiterbildung in seiner Funktion der gesellschaftlichen Einbindung des Individuums spielt die Einbindung in Arbeitsprozesse und damit die berufliche Weiterbildung eine zentrale Rolle. So stellt das Thema »Arbeit und Beruf« z. B. in Deutschland mit einem Anteil von 23 Prozent der Beschäftigungs- bzw. Tätigkeitsverhältnisse das »wichtigste inhaltliche Themenfeld«[22] dar. Weiterbildung und Beratung zeigen Wege und Perspektiven zum Erwerb möglichst breiter und zukunftsorientierter Qualifikationen auf und haben damit eine wesentliche wirtschafts- und beschäftigungspolitische Bedeutung. Bemühungen und Aktivitäten der Weiterbildung dienen hier nicht zuletzt auch dem Anliegen, die menschlichen Grundrechte auf freie Entfaltung der Persönlichkeit und auf freie Wahl von Beruf, Arbeitsplatz und Ausbildungsstätte zu verwirklichen. Für die Umsetzung von Aneignungs- und Vermittlungsprozessen sind entsprechende Strukturen notwendig, die die Gesellschaft bereitstellen muß: »Zunächst hängt das Aufkommen früher Institutionalformen der Erwachsenenbildung mit der Erscheinung zusammen, daß sich in modernen Gesellschaften der Zwang zur Erneuerung von Strukturen und Prozessen ständig verstärkt, sodaß der Generationenwechsel bereits einen zu langfristigen Rhythmus darstellt, um dem permanenten Neuerungs- und Adaptionsbedarf zu entsprechen. Beschleunigter sozialer Wandel gilt daher als die wichtigste Bedingung für das Auftreten von Erwachsenenbildung.«[23]

20 Hans Georg Zilian 2005, Seite 20f.
21 Zu den verschiedenen Bildungszielen vgl. auch Thomas Kreiml / Karin Steiner 2005.
22 WSF – Wirtschafts- und Sozialforschung 2005, Seite 6.
23 Ortfried Schäffter 2003, Seite 33.

Diese Einrichtungen sind daher auch ein Garant für die Einbindung von Individuen in gesellschaftliche – politische, kulturelle und vor allem auch wirtschaftliche – Prozesse: »Aus der Sicht des Individuums hat berufliche Weiterbildung vor allem die Funktion, Berufs- und Karrierechancen zu erhöhen, sei es im Hinblick auf ein höheres Gehalt, eine Aufstiegsmöglichkeit oder lediglich zur Absicherung des bestehenden Arbeitsplatzes.«[24]

2.3 Der wachsende Markt beruflicher Weiterbildung

Gerade das hier angesprochene berufs- und karrierebezogene Segment spielt in den Entwicklungen des Weiterbildungssektors der letzten Jahrzehnte eine bedeutende Rolle. In einer Gesellschaft wie der gegenwärtigen, die in hohem Maße durch die Erwerbstätigkeit der Bevölkerung, durch wirtschaftliche Aktivitäten, ein hochentwickeltes Beschäftigungssystem und Arbeitsprozesse aller Art gekennzeichnet ist, ist das wenig verwunderlich. Die systematische und wissenschaftliche Erfassung dieses Segmentes des Weiterbildungsbereiches, das Sammeln von Daten und die Bereitstellung eines strukturierten Überblickes über Anbieter und TeilnehmerInnen und den Markt betrieblicher Weiterbildung insgesamt stehen allerdings sowohl in Österreich als auch auf gesamteuropäischer Ebene noch weitgehend am Anfang.[25] Was die berufliche Tätigkeit der TrainerInnen in dieser Hinsicht betrifft, mangelt es vor allem an genauen Daten über die Anzahl sowohl der hauptberuflich als auch der nebenberuflich in der Weiterbildung in Österreich Tätigen. Kontinuierlich und umfassend wird nur das durch die KEBÖ abgedeckte Weiterbildungssegment in der jährlichen KEBÖ-Statistik erfaßt. Die Volkszählung 2001 sowie der Mikrozensus ermöglichen nur eine sehr vage Einschätzung, da ErwachsenenbildnerInnen und TrainerInnen keine eigene Kategorie bilden, sondern unter die Gruppen »Sonstige wissenschaftliche Lehrkräfte« und »Sonstige nicht-wissenschaftliche Lehrkräfte«[26] subsumiert sind.

Die berufsbezogene Weiterbildung hat insbesondere die Aufgabe, zwischen den Anforderungen des Beschäftigungssystems und den Qualifikationen der ArbeitnehmerInnen ausgleichend zu wirken. Hier sind es in erster Linie der Einsatz von Informations- und Kommunikationstechnologien sowie gänzlich neue Arbeitsweisen und Arbeitsverhältnisse, die – so das verbreitete Diktum zur sogenannten »Wissensgesellschaft« – neue Anforderungen an Persönlichkeit und Qualifikation der Arbeitenden stellen und die Arbeitswelt insgesamt verändern.[27]

24 Jörg Markowitsch / Günter Hefler 2005a, Seite 50.

25 Vgl. Jörg Markowitsch / Günter Hefler 2005b, Seite 83. Eine der wenigen diesbezüglichen Studien in Deutschland, die dafür allerdings umfangreiche Ergebnisse liefert, liegt mit jener des Instituts WSF Wirtschafts- und Sozialforschung im Auftrag des deutschen Bundesministeriums für Bildung und Forschung vor (WSF Wirtschafts- und Sozialforschung 2005).

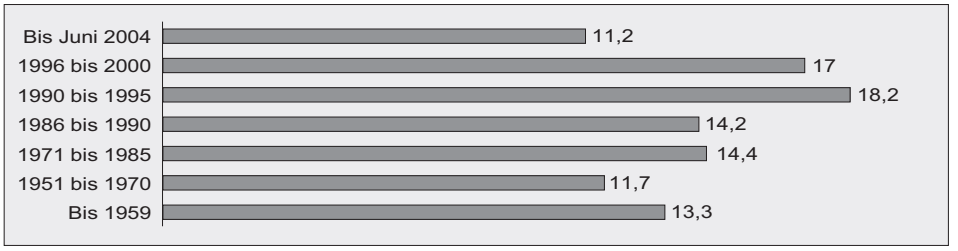
26 Vgl. Statistik Austria 2005.

27 Vgl. Thomas Kreiml 2002, Seite 31. Belege für den Zusammenhang zwischen Strukturwandel und beruflicher Weiterbildung finden sich auch in Thomas Mayr / Arthur Schneeberger 2004. So z. B. anhand der im europäischen Vergleich höchsten Kursteilnahmequote in Schweden, dem Land mit der höchsten beruflichen Computernutzung in Europa (74 zu 42 Prozent in Österreich). Vgl. ebenda, Seite 6 sowie Seite 53ff.

Der erste eingeschlagene Bildungs- und Berufsweg ist Voraussetzung für den Einstieg in die Arbeitswelt, doch ändern sich über die Jahre hinweg die Arbeitsbedingungen und Anforderungen. Beschäftigte sollen demnach in der Lage sein, sich flexibel an Änderungen im betrieblichen Umfeld und am Arbeitsmarkt anzupassen. Sie sollen sich eigenständig und eigenverantwortlich der Lösung von Problemstellungen widmen, die durch ihr neues Arbeitsumfeld entstanden sind. Daraus folgt, daß von den Arbeitenden im allgemeinen mehr und höhere Qualifikationen erwartet werden, sodaß es ihnen gelingt, sich in einer dynamischen Arbeitswelt zu orientieren.[28] Die Einsicht in die bildungs- und arbeitsmarktpolitischen Erfordernisse des gesellschaftlichen Strukturwandels stellt einen der hauptsächlichen Gründe für den in den letzten Jahrzehnten zunehmenden Bedarf an beruflicher Weiterbildung und damit auch an Trainingspersonal und Trainingskonzepten dar.

Die Weiterbildungsbeteiligung ist in Österreich seit Mitte der 1980er Jahre insgesamt angestiegen.[29] Mit der Bedeutungszunahme des gesamten Weiterbildungsbereiches haben sich auch dessen Strukturen verändert. Zu den alteingesessenen, den Bereich prägenden Weiterbildungsinstitutionen ist eine Vielzahl von privaten Bildungsträgern unterschiedlicher Größe und mit unterschiedlicher Ausrichtung hinzugekommen. Im Jahr 2004 führte das öibf (Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung) im Rahmen einer Studie eine Erhebung bei 1.755 Erwachsenenbildungs-/Weiterbildungseinrichtungen durch. In die Stichprobe wurden dabei Institutionen aufgenommen, die folgende Kriterien erfüllen: Sie sind Bildungsanbieter mit Angeboten für erwachsene Lernende, stellen eine eigene Rechtsperson dar und bieten selbst Kurse für (potentielle) individuelle Teilnehmende an, das heißt, es handelt sich nicht um reine Dachverbände oder ausgelagerte, betriebsinterne Weiterbildungseinrichtungen.[30] Von den 290 Einrichtungen, die die Frage nach ihrem Gründungsjahr beantworteten, wurden mehr als 60 Prozent in den letzten 20 Jahren gegründet. (Vgl. Abbildung 1) Von 1996 bis 2004 (Juni) beläuft sich die Quote der im Rahmen der Erhebung erfaßten Institutionen auf 28 Prozent.

Abbildung 1: Gründung von Weiterbildungseinrichtungen



Quelle: öibf, n=290, gültige Prozente; zitiert nach: öibf 2004, Seite 5.

28 Vgl. Ulrich Müller 2003, Seite 24.
29 Vgl. Thomas Mayr/Arthur Schneeberger 2004, Seite 9.
30 Vgl. öibf 2004, Seite 4.

Diese Ausbautendenzen des Bereiches und die auch weiterhin wachsende Zahl von Anbietern[31] rechtfertigt es, von der Bildung eines Weiterbildungsmarktes zu sprechen, auf dem – im Hinblick u. a. auf Rechtsform und inhaltliche Ausrichtung – unterschiedliche Bildungsanbieter miteinander konkurrieren. Die zunächst unausweichliche Folge ist eine Ökonomisierung des gesamten Sektors, der damit vor allem auch durch die Gesamtwirtschaft beeinflußt wird. In diesem Zusammenhang macht sich die schwache konjunkturelle Entwicklung der letzten Jahre auch am Markt der beruflichen Weiterbildung bemerkbar: »Von den rasanten Ausweitungen der Gesamtausgaben für betriebliche Weiterbildung der 1980er und frühen 1990er Jahre (…) ist in den letzten Jahren nichts mehr zu sehen.«[32]

Diese Entwicklung findet auch eine Entsprechung in der Bildungspolitik sowohl auf europäischer Ebene als auch in Österreich. Zwar wird auch von politischer Seite die Bedeutung von Weiterbildung betont,[33] dennoch betreibt die öffentliche Hand bisher insgesamt nur eine passive Politik, indem hier vergleichsweise wenig bildungspolitische Akzente gesetzt werden. Tendenziell kommt es zur »(…) finanzielle[n] Unterversorgung der Erwachsenenbildung durch den Staat«:[34] »Der Zugang zur Entwicklung des Lifelong Learning in der internationalen Bildungspolitik ist stark von ökonomischem Denken geprägt.«[35] Der Weiterbildungsbereich wird damit weitgehend den Mechanismen des Marktes überlassen, selbständig agierende kommerzielle Anbieter und der Wettbewerb werden gestärkt: »Aller anderslautender Rhetorik zu Trotz«[36], das heißt, obwohl dem Lebenslangen Lernen gegenüber der Erstausbildung zunehmende Bedeutung beigemessen wird, ist es dem Bereich der Weiterbildung nie gelungen, »(…) den institutionellen Stellenwert, das Selbstverständnis und die Finanzausstattung der anderen grundlegenden Bildungsbereiche (Schule, Berufsausbildung, Hochschule) zu erreichen.«[37] Die gesamtwirtschaftliche Lage und der Wettbewerbsdruck für die Bildungsinstitutionen stellen daher gegenwärtig wesentliche Faktoren dar, die sich auf die Rahmenbedingungen der Arbeit von TrainerInnen auswirken.

Weitere wichtige Einflüsse ergeben sich durch die unterschiedlichen Bereiche, in denen Weiterbildung eine Rolle spielt. Je nach Zielgruppe der Weiterbildungsangebote stellen sich für Bildungsträger und TrainerInnnen verschiedene Herausforderungen bei der Erstellung ihrer Bildungsangebote. Im Bereich der beruflichen und arbeitsmarktnahen Weiterbildung sind hier in einer groben Unterscheidung die betriebliche Weiterbildung und Weiterbildung im arbeitsmarktpolitischen Kontext von Bedeutung.[38]

31 Vgl. Jörg Markowitsch/Günter Hefler 2005b, Seite 87f.
32 Jörg Markowitsch/Günter Hefler 2005b, Seite 84f.
33 Vor allem im Zusammenhang mit dem Konzept des Lebenslangen Lernens, vgl. oben Kapitel 2.
34 Georg Hahn 1996, Seite 223.
35 Lorenz Lassnigg 2006.
36 Hans Tietgens 1995, Seite 63, zitiert in Stefan Loibl 2003, Seite 36.
37 Stefan Loibl 2003, Seite 36.
38 Zur »Ausdifferenzierung und Spezialisierung der Leistungsprofile der Weiterbildungseinrichtungen« (Gudrun Aulerich et al. 2003, Seite 75) nach weiteren bzw. detaillierteren Kriterien siehe ebenda, Seite 74f.

2.3.1 Betriebliche und unternehmensbezogene Weiterbildung

Eine wachsende Anzahl von Weiterbildungseinrichtungen wendet sich mit ihrem vielseitigen Angebot an ArbeitnehmerInnen, die ihre vorhandenen Kenntnisse und Fähigkeiten erneuern und/oder ausweiten wollen, und an Unternehmen: »Keine größere Institution scheint mittlerweile ohne eine auf ihr besonderes Identitätsproblem zugeschnittene Erwachsenenbildung auszukommen. Dies gilt insbesondere für die betriebliche Weiterbildung.«[39] Der Großteil der Nachfrage im betrieblichen bzw. unternehmensbezogenen Feld umfaßt dabei fachspezifische Weiterbildung in technischen und handwerklichen Bereichen sowie im Bürobereich (EDV-Schulungen, Sprachen). Einen weiteren wesentlichen Teil stellen Angebote mit klassischen Weiterbildungsinhalten aus dem Managementbereich, so u. a. Projektmanagement, Personalführung und Teamentwicklung, dar.[40] Für die Bildungsanbieter und die Organisation von Trainings ist hier zunächst vor allem von Bedeutung, daß sich die Angebote an verschiedene Zielgruppen richten, so etwa an Unternehmen und Personen aus unterschiedlichen Branchen und an Personen unterschiedlichen Alters mit unterschiedlichen Basisqualifikationen und Praxiserfahrungen: »Es kann nicht mehr davon ausgegangen werden, daß ein unabhängig von den Betriebserfordernissen entwickeltes Bildungsprogramm den Erwartungen eines Betriebs gerecht wird.«[41] Neueren Schätzungen zu Folge stellt der Bereich betrieblicher Weiterbildung, was die Ausgaben betrifft, das größte Marktsegment dar. Gemessen am Gesamtvolumen der Weiterbildungsfinanzierung in Österreich fällt rund die Hälfte der Ausgaben in diesen Bereich, sodaß »(…) der österreichische Weiterbildungsmarkt nicht wie bislang angenommen paritätisch durch die öffentliche Hand, die Haushalte und Betriebe finanziert wird, sondern daß die Betriebe eindeutig den Löwenanteil (…) beitragen.«[42]

2.3.2 Weiterbildung im arbeitsmarktpolitisch organisierten Trainingsbereich

Eine vergleichsweise junge und in der Fachliteratur kaum im Detail behandelte Zielgruppe von berufsbezogener Weiterbildung, die vor allem seit den auslaufenden 1990er Jahren an Bedeutung gewinnt, sind arbeitslose Personen. Maßnahmen in diesem für die vorliegende Studie maßgeblich relevanten Bereich stellen Instrumente der Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik dar, die zum Ziel haben, durch zusätzliche Qualifizierung bzw. auch Umschulungen der TeilnehmerInnen, deren Chancen für den (Wieder-)Einstieg in den Arbeitsmarkt zu erhöhen.[43] Aufgrund der spe-

39 Ortfried Schäffter 2003, Seite 37.
40 Vgl. Jörg Markowitsch/Günter Hefler 2005b, Seite 84.
41 Werner Lenz 2003, Seite 107.
42 Jörg Markowitsch/Günter Hefler 2006.
43 Zur Unterscheidung von Fortbildung und Umschulung als Teilbereiche der beruflichen Weiterbildung vgl. Juliane Beate Sagebiel 1994, Seite 153ff.

ziellen Zielgruppe stellt die Arbeit in diesem Bereich die Bildungsträger und vor allem die TrainerInnen vor besondere Herausforderungen. Sie sind hier nicht nur mit unterschiedlich qualifizierten Personen konfrontiert, sondern häufig auch mit Personen aus sozialen Randschichten, die zum Teil schon seit längerer Zeit keiner geregelten Tätigkeit nachgegangen sind. Eine besondere Bedeutung spielt zudem die Motivation der TeilnehmerInnen, die im Hinblick auf die Teilnahme oft keine Wahlfreiheit haben.[44] Dies ist bei der Aussicht auf Maßnahmenerfolge und den Möglichkeiten zur Qualitätssicherung genauso zu berücksichtigen wie die Abhängigkeit von der gesamtwirtschaftlichen Lage und der Situation am Arbeitsmarkt. Vielfach geht es daher im »(…) Blick auf die Funktion und Leistung solcher ›Bildungs‹-Angebote (…) – zumindest in Zeiten anhaltender Massenarbeitslosigkeit – um die ›Bereinigung‹ der Arbeitslosenstatistik, um Disziplinierung, Befriedung, Betreuung und um die Schaffung von Surrogaten für die berufliche Tätigkeit. In diesem Bereich engagierte ›Maßnahmen-Träger‹ erhalten den Zuschlag seitens der Arbeitsverwaltung längst nicht mehr wegen der Qualität ihrer ›Bildungs-Konzepte‹, sondern dann, wenn ihre Angebote besonders kostengünstig sind.«[45]

Auch in diesem Bereich sind Privatisierungstendenzen und eine Öffnung des Marktes nicht zu übersehen. Da es sich hier im Vergleich zu Unternehmen um eine sehr zahlungsschwache, ausschließlich auf öffentliche Gelder angewiesene Zielgruppe handelt,[46] liegt die Finanzierung von Kursmaßnahmen jedoch zum größten Teil bei der für den Arbeitsmarkt zuständigen Behörde, das heißt in Österreich beim AMS. Entsprechend groß ist der Anteil der Ausgaben des AMS für Weiterbildung am Gesamtvolumen des österreichischen Weiterbildungsmarktes. Dieser beträgt ca. ein Viertel der Gesamtausgaben für Weiterbildung in Österreich.[47] Die finanziell schwache Zielgruppe macht sich auch in den Honoraren für die Trainingstätigkeit bemerkbar. So ist hier, laut »Honorarbarometer« der Interessengemeinschaft work@education der GPA, die Gruppe der TrainerInnen, die niedrige Honorare beziehen, wesentlich größer als in Tätigkeitsbereichen mit anderem Finanzierungshintergrund.[48]

Bei den Schulungs-, Aktivierungs- und Vermittlungsmaßnahmen in diesem Bereich sind im allgemeinen Regelungen und Richtlinien für Förderung und Vergabe von Weiterbildungsmaßnahmen zu beachten, die vom Gesetzgeber auf nationaler und auch auf europäischer Ebene vorgegeben werden. Neben den Besonderheiten der Zielgruppe und der schwierigen Aufgabe im Hinblick auf die Situation am Arbeitsmarkt bestehen in diesen Vorgaben wesentliche Rahmenbedingungen für die Weiterbildungseinrichtungen, also auch für die Beschäftigung und die Tätigkeit der TrainerInnen. Die Veränderungen der Bedingungen machen sich seitens der Schulungseinrichtungen (Maßnahmenträger) u. a. durch verstärkten ökonomischen Druck be-

44 Vgl. dazu Kapitel 4 und 6.
45 Jürgen Wittpoth 1997, Seite 78f.
46 Genau genommen handelt es sich zu einem großen Teil um Mittel aus der Arbeitslosenversicherung, also nicht wirklich »öffentliche Gelder« wie Steuereinnahmen.
47 Vgl. Jörg Markowitsch / Günter Hefler 2006. Markowitsch / Hefler beziehen allerdings »berufsorientierende und vermittlungsunterstützende Maßnahmen« nicht in ihre Schätzung ein.
48 Vgl. GPA 2006, Seite 16. Detaillierter zur Einkommenssituation von TrainerInnen im arbeitsmarktnahen Bereich siehe Kapitel 4.4.2.1.

merkbar. Eine Reaktion darauf besteht in der Folge im intensivierten Umbau der Beschäftigungsverhältnisse: *»Wenn wir die nächsten zwei bis drei Jahre überleben wollen, dann müssen wir mehr, weil kostengünstiger, mit anderen Beschäftigungsverhältnissen* [Anmerkung: gemeint ist atypische Beschäftigung] *fahren. Das ist ein Zitat, das ich im AMS gehört habe: ›Sie machen das jetzt durch, was andere Organisationen vor drei bis vier Jahren durchmachen mußten, und im Herbst ist die Organisation XY in Konkurs gegangen, weil sie zu lange mit Angestelltenverhältnissen gefahren ist. Überlegen Sie sich das gut.‹«* (Expertin, Maßnahmenträger)

2.3.3 Gesellschaftliche Rahmenbedingungen der Tätigkeit im Weiterbildungsbereich

Zusammengefaßt sind es folgende Aspekte, die maßgeblich die Rahmenbedingungen und auch Aufgaben von TrainerInnen prägen: Soziale, kulturelle, technische und wirtschaftliche Veränderungen stellen die Ausgangspunkte für Trainings- bzw. Bildungsangebote im Weiterbildungsbereich dar. TrainerInnen sind grundsätzlich VermittlerInnen von Wissen und speziellen Fähigkeiten, die den Menschen angesichts daraus folgender gesellschaftlicher Anforderungen als Orientierungshilfen dienen sollen. Für diese Vermittlungsarbeit sind selbst spezielle didaktische Kompetenzen notwendig. U. a. sind hier auch die unterschiedlichen Zielgruppen zu berücksichtigen. Die Rahmenbedingungen der Vermittlungstätigkeit werden insbesondere durch die Entwicklungen des Weiterbildungsbereiches, in den letzten Jahren vor allem durch Tendenzen der Ökonomisierung, geprägt.

Behandelt werden diese Aspekte anhand verschiedener Diskussionsstränge: der Diskussion von Trainingsmethoden, jener um das Rollenverständnis von TrainerInnen und der Diskussion um Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung. Aufgegriffen und erweitert werden die untereinander zusammenhängenden Fragestellungen in der Professionalitätsdebatte.

3 Die Herausforderung beruflicher Weiterbildung: Didaktische Weiterentwicklung

Wie alle gesellschaftlichen Bereiche war und ist die berufliche Weiterbildung herausgefordert, angesichts von sozialen, wirtschaftlichen und technischen Veränderungen ihre Strukturen und Methoden weiterzuentwickeln: »In den 1990er Jahren vollzog sich im Bereich der Lernangebote und des Lernens von Erwachsenen eine stürmische Entwicklung, die etwas zeitversetzt vorher auch im Bereich des Lernens von Kindern und Jugendlichen zu beobachten war. Stichworte dazu sind: Internet und E-Mail, Fernunterricht, video- und audiogestützte Medienverbundsysteme, interaktive Lehr- und Lernsysteme, Medien im engeren Sinn als Mittel zum Zweck oder – eher weiter gefasst – als Instrumente gesellschaftlicher Entwicklungen und Veränderungen: Medien als Medien und Medien als Inhalt.«[49]

Für die Vermittlung von Wissen stellen sich auch dann grundlegende »alte« Fragen, wenn sich Veränderung und Fortschritt als zu lösende Herausforderung stellen. Zunächst ist die Frage entscheidend, welche Kompetenzen in der heutigen Gesellschaft und in der modernen Arbeitswelt benötigt werden. Konkret formuliert lautet die Frage also: Was soll vermittelt werden? In weiterer Folge dreht sich die Diskussion der didaktischen Auslegung in der Weiterbildung um die Art und Weise, das heißt wie diese Kompetenzen vermittelt bzw. von den Lernenden erlernt werden können.

3.1 Was soll in der Weiterbildung vermittelt werden?

In den fachlichen Expertisen zu dieser Fragestellung dient weitgehend die Annahme als Ausgangspunkt, daß spezielles fachliches Wissen in zunehmendem Maße schneller veraltet. Die Gründe dafür liegen wiederum im sozialen Wandel und den beschleunigten »(…) Innovationszyklen der technischen Entwicklung«.[50] In »(…) modernen Gesellschaften [verstärkt sich] der Zwang zur Erneuerung von Strukturen und Prozessen ständig (…), sodaß der Generationenwechsel bereits einen zu langfristigen Rhythmus darstellt, um dem permanenten Neuerungs- und Adaptionsbedarf zu entsprechen.«[51] Durch die »(…) enorme Zunahme an frei und jederzeit verfügbarem Wissen, insbesondere durch die neuen Medien«[52], und die ständigen technischen Innovationen werden bereits erlernte Inhalte relativiert und bedürfen immer wieder der Auffrischung. In der Weiterbildungsarbeit verliert die Vermittlung spezieller fachbezogener Inhalte dementsprechend an Bedeutung. Das bedeutet jedoch nicht, daß Fachwissen als Gegen-

49 Magdalene Malwitz-Schütte 2000, Seite 37.
50 Juliane Beate Sagebiel 1994, Seite 1.
51 Ortfried Schäffter 2003, Seite 33.
52 Stefan Loibl 2003, Seite 37.

stand von Weiterbildungskursen überflüssig geworden ist, denn immer noch ist spezielles Wissen im Umgang mit weiterentwickelten Technologien erforderlich. Die Arbeit mit neuen Techniken hat immer auch einen fachlichen Anteil.

Schlüsselkompetenzen als Antwort auf Flexibilitätserfordernisse

Zur Gewährleistung des Nutzens von Weiterbildungsmaßnahmen für die TeilnehmerInnen auf längere Sicht geht es aber insbesondere um den Ausbau von allgemein anwendbaren Kompetenzen, die neben der fachlichen Qualifikation vor allem eine flexible Einsetzbarkeit betonen. In den Vordergrund rückt damit »die ›überfachliche Bildung‹, die Entwicklung von Schlüsselqualifikationen, Persönlichkeitsbildung und Handlungskompetenz«.[53] Wie in der Pädagogik ist es auch im Weiterbildungsbereich zu einer ausgeprägten Diskussion des Konzeptes der Schlüsselqualifikationen bzw. Schlüsselkompetenzen gekommen.[54] Dieses »(…) ist die pädagogische Antwort auf die hohe Veralterungsrate des fachlichen Wissens und die wachsende Komplexität der beruflichen und lebensweltlichen Anforderungen«[55] in der modernen Gesellschaft.[56]

Zusammengefaßt stellen Schlüsselkompetenzen die Verknüpfung von allgemein- und berufsbildenden Inhalten dar. Sie sollen aufbauend auf personalen Eigenschaften (Kreativität, Problemlösungskompetenz, Leistungsbereitschaft) und sozialen Fähigkeiten (Team-, Kooperations- und Konfliktfähigkeit) zu einer vielseitigen Verwendbarkeit von bereits vorhandenem Wissen bei neuen bzw. wechselnden Anforderungen führen. So sind z.B. »(…) Persönlichkeitstrainings eine absolut hervorragende Ergänzung zu taktischen Wirtschaftstrainings.«[57] Die Lernenden sollen neben der Entwicklung ihrer Persönlichkeit eine grundlegende Methodenkompetenz erlangen. Ziel ist es, das erlernte fachliche Wissen in verschiedenen Situationen anzuwenden und dieses angesichts sich rasch verändernden Spezialwissens auch weiterentwickeln zu können.

Die Abkehr von ausschließlich an fachbezogenen Inhalten ausgerichteten Vermittlungszielen stellt die KursteilnehmerInnen vor neuartige Herausforderungen. Aufbauend auf der schulischen Erstausbildung sind sie es zumeist gewohnt, sich an konkreten tätigkeitsbezogenen Vorgaben zu orientieren und anhand von fachlichen Fragestellungen zu lernen. Der Kern von Weiterbildungsarbeit, die den gegenwärtigen Anforderungen Rechnung tragen will, wird jedoch anders definiert. Eines der Hauptziele von Weiterbildung besteht in der Vermittlung bzw. im Erlernen von Lernfähigkeit. Die Lernenden sollen sich in den verschiedenen Kursen und Seminaren nicht nur in einem Fachbereich neue Kenntnisse aneignen, sondern gleichzeitig auch lernen, wie sie selbst die entsprechenden Kenntnisse und Fertigkeiten erwerben und wie sie ihre Umfeldbedingungen lernfreundlich gestalten können.[58] Angesichts neuartiger und

53 Michael Brater / Hans Georg Bauer 1990, Seite 61. Das Ziel allgemein angelegter Kompetenzen wie der Handlungsfähigkeit ist nach wie vor aktuell, vgl. z.B. Gudrun Aulerich et al. 2003, Seite 67.
54 Vgl. u.a. Dieter Mertens 1974; Gerhard de Haan 1998; Horst Siebert 2003, Seite 218ff.
55 Horst Siebert 2003, Seite 222.
56 Vgl. auch Thomas Kreiml 2002, Seite 40ff.
57 Karin Eder 2005, Seite 108.
58 Vgl. Ulrich Müller 2003, Seite 120.

sich verändernder Inhalte steht die Weiterbildung vor dem Problem einer entsprechenden Vermittlung, das heißt didaktischer Methoden, die diese Vermittlung ermöglichen bzw. unterstützen. Die WeiterbildnerInnen sind hier durch »(…) die Trendwende von der ›Belehrungsdidaktik‹ zur ›Ermöglichungsdidaktik‹«[59] mit grundsätzlichen Veränderungsanforderungen konfrontiert.

3.2 Wie soll in der Weiterbildung vermittelt bzw. gelernt werden?

3.2.1 Selbstgesteuertes Lernen

Die Verwirklichung von Lernprozessen, die auf die Entwicklung beruflicher Schlüsselkompetenzen sowie auf Persönlichkeitsbildung und Handlungskompetenz abzielen, kann durch herkömmliche Unterrichtsmethoden nicht mehr zufriedenstellend gewährleistet werden: »Gegenstand der Didaktik im Kontext lebenslangen Lernens ist nicht mehr nur der Unterricht, die seminaristische Wissensvermittlung, sondern die Gestaltung von Lerngelegenheiten und Lernumgebungen in Bildungseinrichtungen, aber auch in der Arbeitswelt und in sozialen Lebenswelten sowie Unterstützung individuellen, selbstgesteuerten Lernens.«[60]

Mit neuen inhaltlichen Antworten auf die verschiedenen An- und Herausforderungen der heutigen Lebens- und Arbeitswelt sind auch neue didaktische Konzepte gefragt. Vermitteln und Lernen unterliegen nicht nur in der Schulpädagogik, sondern auch in der Pädagogik der Weiterbildung einem Prozeß der Neudefinition. Neue methodische Ansätze in der Weiterbildung fokussieren auf eine stärkere Orientierung am lernenden Individuum. Zusammengefaßt ist eine »Umbruchsituation in der Weiterbildungslandschaft«[61] bemerkbar, »(…) wofür beispielhaft der Boom der Selbstorganisationstheorien und die sich zum Leitparadigma etablierende systemisch-konstruktivistische Ideologie stehen«.[62]

Hintergrund dafür ist einerseits das Ziel der kompetenten, selbstverantwortlichen Anwendung von Wissen in unterschiedlichen Situationen. Dafür wird es entscheidend, eigenverantwortlich und selbstbestimmt Lernprozesse zu initiieren, um Innovationsfähigkeit für die Gestaltung aller Lebensbereiche zu erreichen: »Im Idealfall entscheidet das lernende Subjekt selbst darüber, wozu, was, wann, wie, wo und womit gelernt wird.«[63] Im Zentrum steht hier aus konstruktivistischer Sicht die Eigendefinition von Problemstellungen und der geeigneten Lösungskapazitäten, die durch Training und Erweiterung von Perspektiven ausgebaut werden kön-

59 Klaus Meisel 2002, Seite 10.
60 Horst Siebert 2003, Seite 11. Zur Ablösung der »traditionellen Didaktik« durch eine konstruktivistisch orientierte Didaktik vgl. ebenda, Seite 19ff.
61 Rainer Brödel 2004, Seite 9.
62 Ebenda.
63 Gudrun Aulerich et al. 2003, Seite 67.

nen: »Damit werden nicht vorab Ergebnisse des Lernprozesses definiert, sondern es werden ›Räume eröffnet‹, in denen neue Lösungen entwickelt und erfunden werden, es wird also Raum gegeben für selbstgesteuerte Lernprozesse.«[64] Zu beachten ist dabei allerdings, daß die Möglichkeiten zur Umsetzung dieser Ziele in der Weiterbildung stark von der jeweiligen Zielgruppe, also auch von der Bildungsmotivation der TeilnehmerInnen, abhängen. So zeigen verschiedene Studien »(…) die Zusammenhänge zwischen Motivation und Selbststeuerung bzw. kognitiven, emotionalen und motivationalen Zuständen und dem Grad bzw. dem Erfolg von selbstgesteuertem Lernen auf.«[65] Das Initiieren und Begleiten von selbstgesteuerten Lernprozessen stellt bei Arbeitslosen andere Herausforderungen an die TrainerInnen, als dies bei Angestellten oder gar Führungskräften der Fall ist.

Andererseits soll mit einer Individualisierung der Weiterbildung bzw. ihrer Angebote und Methoden stärker Rücksicht auf die Lebenslagen der Lernenden genommen werden:

»Der steigende Anteil von atypischen Arbeitszeiten, die Unterbrechung von Berufsbiografien durch andere Phasen (Arbeitslosigkeit, Familie, Bildung) und die Pluralisierung von Lebensstilen machen verstärkt individualisierte Bildungsangebote erforderlich, die der Heterogenität der Bildungs-, Berufs- und Lebensbiografien von Bildungsinteressierten besser gerecht werden. In der zunehmenden Diversifizierung von Bildungsangeboten und in den Bestrebungen zur Förderung der Selbstbestimmung im Rahmen von Weiterbildung und Höherqualifizierung werden mittlerweile Trends sichtbar, die diesen Anforderungen an Bildungsmöglichkeiten besser gerecht werden sollen. Zusätzlich gewinnt der Einsatz Neuer Medien zunehmend an Bedeutung.«[66]

Sowohl als Methode wie auch als Lernziel hat die Individualisierung des Lernens Konsequenzen für die Gestaltung der Vermittlungs- und Lernprozesse in der Weiterbildung.

3.2.2 Neugestaltung der Lernprozesse

Der Aspekt der Individualisierung spielt in der beruflichen Weiterbildung vor allem deshalb eine große Rolle, da diese genau dort eingesetzt werden soll, »(…) wo sie etwas nützt, wo sie unmittelbar verwertbar und brauchbar ist«[67], wo sie also den sich verändernden Aufgaben im Arbeitsprozeß entspricht. Dies kann zunächst nur nach jeweils individuellem Ermessen entschieden werden. Mit dem Fokus auf Selbstorganisation des Lernens geht die Tätigkeit in der Weiterbildung insgesamt weg von der vortragenden Vermittlung und Wissensüberprüfung, hin zu einem interaktiven, persönlichkeitsbezogenen Lehr-/Lernprozeß. Im Sinne des selbstorganisierten bzw. selbstgesteuerten Lernens bedarf die Gestaltung von Lernsituationen ausreichender Offenheit. Elemente wie Beratung, Coaching, abwechselnde Phasen von Gruppen- und

64 Rolf Arnold/Claudia Gómez Tutor/Jutta Kammerer 2003, Seite 113.
65 Ebenda, Seite 114.
66 Christian Gary/Peter Schlögl (Hg.) 2003, Seite 7.
67 Werner Lenz 2003, Seite 107.

Einzelunterricht, offener und laufender Einstieg in Kurse gewinnen allgemein an Bedeutung. Lernen in Gruppen mit der Gelegenheit, eigene Kompetenzen einzubringen und speziellen Übungsbedarf zu äußern, sowie Modelle des Lernens im Arbeitsprozeß[68] treten gegenüber verschulten und regulierten Lehr- und Lernverhältnissen in den Vordergrund. Die eigene Organisation des Lernens durch die Lernenden ist dabei sowohl Methode als auch Lernziel. Selbstorganisation soll zu Lernfähigkeit führen und damit auch zur Befähigung, sich in komplexen Situationen Orientierung verschaffen und Probleme lösen zu können.

Selbststeuerung des Lernens darf dabei nicht mit autonomem Lernen gleichgesetzt werden. Die neuen Formen individualisierten Lernens stellen sich als Herausforderung für die Lernenden dar, die über unterschiedliche Selbstlernkompetenzen verfügen. Die Lehrperson bzw. TrainerIn spielt daher nach wie vor eine wichtige Rolle.[69] Bei der Gestaltung von Lernsituationen geht es darum, für die TeilnehmerInnen Handlungs- und Lernsituationen bereitzustellen, in denen sie nach den je individuellen Voraussetzungen und Bedürfnissen Entwicklungsimpulse erhalten. Anhand dieser begleitenden Impulse in der von TrainerInnen inszenierten Lernumgebung sollen die vorhandenen persönlichen und fachlichen Fähigkeiten weiterentwickelt oder auch in neue Kompetenzen umgewandelt werden. In diesem Zusammenhang hat vor allem in der betrieblichen Weiterbildung der Begriff des »Trainings« eine prominente Stellung erlangt. Hier sollen sich »mit spezifischen Methoden ausgewählte Qualifikationsmerkmale zielgerichtet über praktisches Handeln erlernen lassen. Diese Qualifikationsmerkmale (Verhaltensweisen, Techniken, Verfahren, Methoden, Strategien) sollen in das Verhaltensrepertoire des Trainierenden [Anmerkung: i. e. TeilnehmerInnen] persönlichkeitsadäquat integriert werden.«[70] Wichtig ist dabei mehr das Erlernen bzw. Einüben der Methoden, um konkrete (selbst gesetzte) Ziele zu erreichen, als die Zielerreichung während des Trainings selbst.

Trainings sind aufgrund ihres interaktiven Charakters und ihrer Methoden besonders gut geeignet, um Offenheit für die TeilnehmerInnen und inhaltliche Zielorientierung zu kombinieren. Als eine Art von Weiterbildungsangeboten lassen sie sich daher leicht mit Effizienzkriterien verbinden, wodurch entsprechende Wirkungen auf nachfragende Unternehmen am Weiterbildungsmarkt erzielt werden können. Zudem können Trainings in der betrieblichen Weiterbildung bereits auf eine Erfolgsgeschichte verweisen: »Der (…) ökonomische Erfolg sprach für die Trainings und die Erkenntnis der Erhöhung des ökonomischen Outputs bewirkte eine oft lückenlose Schulung der gesamten Belegschaft.«[71] Die veränderte inhaltliche Ausrichtung und die Neugestaltung von Lernprozessen haben eine Entwicklungsdynamik zur Folge, die auch die institutionellen Strukturen des Weiterbildungsbereiches erfaßt.

68 Vgl. Eckart Severing 2005, Seite 127ff.
69 Vgl. Rolf Arnold / Claudia Gómez Tutor / Jutta Kammerer 2003, Seite 114. Zu den »Voraussetzungen und (Kontext-)Bedingungen für Selbststeuerung« siehe auch Christiane Schiersmann 2003, Seite 14f.
70 Waldemar Pallasch / Wolfgang Mutzeck / Heino Reimers (Hg.) 1992, Seite 9.
71 Karin Eder 2005, Seite 107.

3.2.3 Neuorganisation der institutionellen Rahmenbedingungen von Trainingstätigkeit

Da die neuen didaktischen Erfordernisse Ergebnisse der laufenden Weiterentwicklung des Weiterbildungsbereiches darstellen, werden bisher eingesetzte Kurs- und Organisationsformen schrittweise abgelöst: »Die Realisierung dieses Zieles [Anmerkung: der Individualisierung des Lernens] erfordert die Umstellung bisheriger Bildungsarbeit. Diese Reorganisation bringt finanziellen und personellen Aufwand mit sich – sie setzt ein konzeptionelles Umdenken hinsichtlich Bildungsaufgabe, Zielgruppen und pädagogischem Handeln voraus.«[72]

Damit werden weitere Aspekte ersichtlich, die die Rahmenbedingungen für Weiterbildungseinrichtungen sowie Tätigkeit und Situation von TrainerInnen wesentlich beeinflussen. Gerade aus der Perspektive der Bildungsträger ist die Betonung der individuellen Selbstorganisation des Lernens und die Förderung der neuen Lernkultur eine zweischneidige Anforderung.[73] Sie stellen mit ihren Angeboten Organisations- und Kursstrukturen bereit und formulieren Lernziele, nach denen sich die potentiellen TeilnehmerInnen bei der Auswahl richten können. Organisiertheit und externe Regulierungen von Lernumgebungen werden mit der Entschulung des Lernens aber grundsätzlich in Frage gestellt. Konzeptionell werden demgegenüber Spontaneität und Situationsbezug des Lernens in der Freizeit und am Arbeitsplatz stärker betont. Die Lösung liegt hier in der zielgruppengerechten, an den Selbstorganisationskompetenzen der TeilnehmerInnen ausgerichteten Neugestaltung der Lernprozesse. Je nach Bedarf und Nachfrage können die Trainings in unterschiedlichem Maße offen gestaltet sein.

Es sind aber nicht alleine die neuen didaktischen Anforderungen im Zuge der Individualisierung der Weiterbildung, die für Umstrukturierungen in diesem Bereich ausschlaggebend sind: »Auch finanzielle Überlegungen unterstützten die Suche nach Alternativen zu einem weiteren kostspieligen Ausbau der öffentlichen und betrieblichen Weiterbildung. Effizienz und Effektivität vieler seminaristischer Bildungsangebote wurden in Frage gestellt oder zumindest relativiert.«[74]

Selbstorganisation ist so gesehen nicht nur ein didaktisches Konzept, sondern auch ein wichtiger Ansatzpunkt für Alternativen zur bisherigen institutionalisierten Weiterbildung bzw. zu deren Aus- und Umbau. Die »(…) auf ein Ende der Ausbauphase der subventionierten Bildungseinrichtungen«[75] hindeutende Individualisierung der Weiterbildung trifft sich hier mit bereits erwähnten Ökonomisierungsprozessen,[76] der Erweiterung von Weiterbildungsangeboten auf Basis von Marktmechanismen. Der »(…) Wunsch nach Rentabilität der Investition in Bildungsarbeit«[77] erzeugt Kostendruck. Damit verbunden spielen Effizienz- und Rationalitätskri-

72 Werner Lenz 2003, Seite 107.
73 Selbstorganisation muß sich dabei nicht automatisch gegen bestehende Institutionen richten, sondern kann auch als »Strukturvariante« aufgefaßt werden. Vgl. dazu Ortfried Schäffter 2003, Seite 44ff.
74 Horst Siebert 2003, Seite 54.
75 Ebenda.
76 Vgl. Kapitel 3.2.2.
77 Werner Lenz 2003, Seite 108.

terien eine zunehmend bedeutende Rolle in der Weiterbildung. In diesem Zusammenhang drängt sich die Frage der Qualitätssicherung und Professionalität in der Weiterbildung unter veränderten Bedingungen auf: »Die Durchdringung der Weiterbildung mit Marktprinzipien und die Entwicklung der Weiterbildungslandschaft zu einem zwar in mehrfacher Hinsicht gespaltenen, aber dennoch weitgehend deregulierten Weiterbildungsmarkt führten zu einem für die Abnehmer kaum mehr zu überblickenden Angebots- und Trägermarkt, der den potentiellen Kunden keine gesicherte Qualitätseinschätzung ermöglicht.«[78]

Zwar begünstigt die Individualisierung der Weiterbildung konzeptuell die marktförmige Entwicklung des gesamten Bereiches, ihre kostenintensiven Auswirkungen der Neugestaltung von Lehr-/Lernumgebungen erzeugen aber ein Spannungsfeld angesichts des zunehmenden Kostendrucks. In diesem Spannungsfeld stehen vor allem auch die TrainerInnen, wollen sie den pädagogischen Vorgaben modernen selbstgesteuerten Lernens in ihrer Tätigkeit Rechnung tragen. Inwieweit unterstützt die Neuorganisation der Rahmenbedingungen in der heutigen arbeitsmarktnahen Weiterbildungslandschaft also tatsächlich die Selbstorganisation? Wie ist es um Autonomie und Mitbestimmungsmöglichkeiten der TrainerInnen bestellt?

3.2.3.1 Inhaltliche und organisatorische Autonomie

Für die TrainerInnen kann hohe inhaltliche und organisatorische Autonomie bei der beruflichen Tätigkeit zunächst als gute Kompensation für das Ausbleiben anderer Sicherheitsfaktoren dienen.[79] Die Sicherheit, das eigene Arbeitsergebnis sinnvoll beeinflussen zu können und dafür verantwortlich zu sein, kann bis zu einem gewissen Ausmaß für eine existentiell-soziale Unsicherheit entschädigen. Zu den Faktoren der inhaltlichen und organisatorischen Autonomie zählen insbesondere:

- Inhaltliche Selbst- oder Mitbestimmung bei der Art der Arbeit: Wie oder in welcher Weise wird etwas gemacht?
- Organisatorische Selbst- oder Mitbestimmung: Mit wem wird etwas gemacht, und wann wird es gemacht?

Generell wird Autonomie von den Befragten als sehr wichtig eingestuft. Nicht immer geht allerdings diese Haltung auch mit dem Wunsch, mehr Verantwortung zu übernehmen, einher: *»Auf der einen Seite werden wir alleine im Stich gelassen, wenn es um Inhalte geht, da erwartet man Eigenverantwortung. Gleichzeitig wird man aber gedrückt, in ein Abhängigkeitsverhältnis gepreßt. Das heißt, es ist Verantwortung, wo sie nicht gebraucht wird, und Druck und Abhängigkeitsverhältnis dort, wo eigentlich Eigenständigkeit und Freiheit sein sollten.«* (TrainerIn)

Die wenigsten Befragten differenzieren zwischen inhaltlicher und organisatorischer Autonomie. Die Möglichkeiten der inhaltlichen Selbst- und Mitbestimmung der Befragten sind de facto aber wesentlich größer als die der organisatorischen. Da die TeilnehmerInnen bei Trai-

78 Klaus Meisel 2002, Seite 9.

79 Sicherheitsfaktoren, die aufgrund veränderter Beschäftigungsbedingungen zunehmend verlorengehen. Vgl. Kapitel 4.4, insbesondere Kapitel 4.4.2.

nings vom AMS strikt zugewiesen werden und der Trainingsrahmen bezüglich Zeit und Ort vom Maßnahmenträger festgesetzt wird, ist die organisatorische Autonomie der TrainerInnen weitgehend eingeschränkt. Insbesondere bei Trainingsmaßnahmen, die ganztags über mehrere Wochen andauern, ist die zeitliche Flexibilität der TrainerInnen stark eingeschränkt bis gar nicht vorhanden. Inhaltlich können sie durchaus bezüglich Design und Methoden selbst gestalten, wenn auch ein grober Rahmen durch die Ausschreibung vorgegeben ist.

Für eine weitgehende Selbstbestimmung der Trainingstätigkeit und darüber hinaus auch die effiziente und sinnvolle Gestaltung von Schulungen und Seminaren bedarf es der Klarstellung entsprechender Rahmenbedingungen und des Aufbaus einer geeigneten Kommunikationsstruktur zwischen Auftraggeber und TrainerInnen. In dieser Hinsicht fühlen sich jedoch alle befragten TrainerInnen nicht, schlecht oder nicht rechtzeitig über Strategien, Zukunftspläne und Verantwortlichkeiten der Trägerorganisationen informiert. Hier fehlt es deutlich an Transparenz und Offenheit in der Kommunikation zwischen Auftraggebern und TrainerInnen.

3.2.3.2 Betriebliche Mitbestimmungsmöglichkeit und Integration

Generell ist im arbeitsmarktpolitisch organisierten Trainingsbereich ein Mangel an betrieblicher Mitbestimmungsmöglichkeit und Integration festzustellen, wobei dieses Manko in aller Regel kaum explizit wahrgenommen wird. Persönliche Unzufriedenheit wird eher in Zusammenhang mit anderen Aspekten wie der finanziellen Situation oder mangelnden Perspektiven in Verbindung gebracht. Mangelnde Arbeitsplatzsicherung verhindert oder erschwert zumindest eine Identifikation mit der auftraggebenden Einrichtung. Eine Einbindung in die Organisationsstrukturen ist kaum oder gar nicht vorhanden.

Die Individualisierung trifft somit nicht nur auf die Lernenden, sondern auch auf die im Bereich Tätigen zu. Sie wird u. a. durch die Zunahme freiberuflicher Beschäftigungsverhältnisse unterstützt, die im Hinblick auf Kosteneffizienz verstärkt zum Einsatz kommen. Speziell für den hier untersuchten Tätigkeitsbereich arbeitsmarktpolitisch organisierter Weiterbildungsmaßnahmen läßt sich damit festhalten, daß die Umgestaltung institutioneller Strukturen bei zunehmender Vereinzelung des Lehrpersonals nicht mehr Autonomie für die Lehrtätigkeit bringt. Sie fördert allerdings eine wachsende Konkurrenz zwischen KollegInnen, die für die Schulungsträger ebenfalls zu Kostenvorteilen führen kann. Diese wird von beinahe allen Befragten als sehr groß beschrieben. Da der Marktwert der TrainerInnen u. a. durch ihr Wissen und Know-how im Bereich Methoden und Designs bestimmt ist, gibt es wenig bis keinen Austausch darüber. Problematisch ist diese Einstellung in dreierlei Hinsicht: Junge, unerfahrene TrainerInnen können nicht von den erfahrenen KollegInnen lernen, den Trägerorganisationen geht bei Abwandern der TrainerInnen wichtiges Know-how verloren, und auf Kosten der TeilnehmerInnen werden keine durchgängigen Seminare, die aufeinander aufbauen, gestaltet: *»Ich weiß nicht, was die anderen in den Trainings machen, ich kann auf dem nicht aufbauen, was wieder auf Kosten der TeilnehmerInnen geht.«* (TrainerIn)

Neben den organisatorischen Neuerungen wirken sich auch die didaktischen Aspekte der neuen Lernkultur auf die konkrete Lehr- und Vermittlungstätigkeit aus. Verbunden mit der Qua-

litäts- und Professionalitätsdebatte in der Weiterbildung stellt sich für die Gruppe der TrainerInnen hier insbesondere noch die Frage nach den erforderlichen Kompetenzen, die für die Gestaltung neuer Lernsituationen und Begleitprozesse erforderlich sind. Professionalitätsdebatte und Qualitätsfragen in der Weiterbildung greifen hier ineinander und bedingen sich gegenseitig. In beiderlei Hinsicht geht es zunächst um den Beruf bzw. die Rolle von TrainerInnen und damit um die Klärung ihres Berufsbildes. Die Qualität der Weiterbildung bzw. von Weiterbildungsangeboten hängt damit wesentlich auch von der Beantwortung folgender Fragen ab:

- Was sind die beruflichen Grundlagen für eine Tätigkeit in der Weiterbildung?
- Welche Arbeitsbedingungen finden TrainerInnen vor? Wie ist es um Gestaltungsspielraum, Zeitdruck, Eigenmotivation, Weiterentwicklung und Absicherung der Tätigkeit bestellt?
- Was sind die notwendigen Kompetenzen, die für eine professionelle Ausübung der Tätigkeit notwendig sind und wie werden diese erworben?

Es sind nunmehr also nicht nur Qualitätsfragen neu zu stellen; im Sog dieser Entwicklungen, das heißt der Umstrukturierung von Einrichtungen in Folge der Veränderungen des Weiterbildungsbereiches, stehen insbesondere auch die TrainerInnen, wie im folgenden ausführlich dargelegt wird.

4 Die Berufsgruppe der TrainerInnen im arbeitsmarktpolitisch organisierten Trainingsbereich

4.1 Die Professionalitätsdebatte

Die Diskussion und Entwicklung von Professionalität in der Weiterbildung geht einher mit dem – im Rückblick betrachtet – weitgehend unkontrollierten Auf- und Ausbau des Weiterbildungsbereiches. Einrichtungen und Verbände sind entstanden, Lehrende und TeilnehmerInnen haben sich zur Durchführung von Seminaren, Kursen, Workshops etc. gefunden, Methoden zur Gestaltung der Lehr-/Lernsituation wurden meist unter Rückgriff auf pädagogische Erfahrungen angewendet und weiterentwickelt. Die Charakteristika, die in der Folge den Weiterbildungsbereich auf allen Ebenen vor allen anderen auszeichnen, sind Vielfalt und Heterogenität.[80] Die verstärkten Professionalisierungsbestrebungen im Weiterbildungsbereich sind u. a. auf die mit der Vielfalt an Angeboten, Methoden und Einrichtungen verbundene Unübersichtlichkeit des Feldes und die daraus folgenden Orientierungs- und Standardisierungsbedürfnisse zurückzuführen. Die Orientierung in einem Bereich, in dem jede »(…) und jeder, die/der ein Fachwissen an andere Personen weitergeben will und von einer anbietenden Stelle (EB-Einrichtung) zu diesem Zweck engagiert wird, (…) Erwachsene (weiter-)bilden«[81] kann, ist grundsätzlich schwierig. Das gilt ebenso für Anbieter von Weiterbildung, seien es Institutionen oder Einzelpersonen, wie für die im Weiterbildungsbereich Tätigen als auch für nachfragende Unternehmen bzw. Einzelpersonen. Nicht zuletzt trifft dies auch auf die wissenschaftliche Forschung zu, die sich mit dem Weiterbildungsbereich beschäftigt und die seit jeher Beiträge zur Professionalitätsentwicklung leistet.

Neben dem grundsätzlichen Ziel einer gesellschaftlichen Anerkennung des Weiterbildungsbereiches spielt das Bemühen um »Verberuflichung« des Handelns in der Weiterbildung seit den 1970er Jahren eine zentrale Rolle in den fachinternen Debatten.[82] Dabei ging es zunächst um die Identifikation von Anforderungen und die Suche nach professionellen Kriterien für die Tätigkeit mit der Zielgruppe bildungsinteressierter Erwachsener. Als Vorbilder dienten in erster Linie klassische Professionen, wie sie in den Bereichen Medizin und Recht ausgeprägt sind, in denen Berufe Tätigkeitsmonopole für sich beanspruchen.[83] Gemessen an der langjährigen Entwicklung des gesamten Bereiches ist die »meist nebenberuflich oder freiberuflich tätige Personengruppe«[84] der

80 Vgl. oben Kapitel 2.
81 Anneliese Heilinger 2000, Seite 11; vgl. auch Roswitha Peters 1991.
82 Vgl. Christiane Ehses/Rainer Zech 2003, Seite 184.
83 Vgl. Ulrich Müller 2003, Seite 15.
84 Vgl. Christiane Hof 2001, Seite 13; vgl. auch Roswitha Peters 1991 sowie Wolfgang Kellner 2004.

TrainerInnen und WeiterbildnerInnen als solche dennoch erst vor kurzem stärker in das Blickfeld der Bildungs- und Arbeitsmarktforschung gerückt. Insgesamt widmeten sich bislang nur wenige AutorInnen dem Thema in einschlägigen Publikationen.[85] Auch in Deutschland gehörte trotz umfangreicher Publikationstätigkeit die Professionalisierung des Berufsfeldes in den letzten Jahren nicht zu den bevorzugten Themen der einschlägigen Wissenschaftsdisziplinen: Dieter Nittel fand im Jahr 2000 bei einer Recherche für den Zeitraum zwischen 1980 und 1999 immerhin 453 Monographien, Zeitschriften- und Buchbeiträge zum Thema, trotzdem konstatierte er ein ausgeprägtes »Orientierungsvakuum« in der wissenschaftlichen Diskussion. Mit der Häufigkeit des Redens über die Verberuflichung – so sein Befund – scheint die Klarheit über den Gegenstandsbereich eher zu sinken, als daß sich überschaubare Konturen abzeichnen.[86] Ausschlaggebend dafür sind nicht zuletzt der starke Einfluß unterschiedlicher Interessen in der Diskussion und die Notwendigkeit der Vermarktung von Qualifikationen am Arbeitsmarkt. Es geht um die Verteidigung von Arbeitsmarkt- und Beschäftigungschancen der Arbeitenden, damit aber auch um die Durchsetzung von Versorgungs- und Statusansprüchen, die mit der Zusammensetzung und Abgrenzung des Berufes verbunden sind.

Der ursprüngliche Fokus in der Professionalisierungsdebatte lag zunächst auf den Volkshochschulen, dem Diplomstudium Erziehungswissenschaft und den hauptberuflichen MitarbeiterInnen in der Weiterbildung. Da aber nebenberufliche und ehrenamtliche TrainerInnen die überwiegende Mehrheit in diesem Tätigkeitsfeld stellen, wird in der Literatur verschiedentlich auf eine notwendige Veränderung dieser einseitigen Perspektive hingewiesen.[87] Mittlerweile wird nicht nur diese Orientierung für eine Professionalisierung der Tätigkeit in der Weiterbildung in Frage gestellt, es ist auch der »Begriff Professionalisierung, der einen Verlauf beschreibt, (…) durch den Begriff Professionalität ersetzt worden.«[88] Ins Zentrum der Betrachtungen treten dabei stärker der Aspekt der Qualität[89] und die Suche nach Standards, um diese in der Weiterbildung zu entwickeln bzw. zu sichern. Die bereits dargestellten Entwicklungen der letzten Jahre weisen auf die wichtige Rolle hin, die eine insgesamt stärkere Berücksichtigung der Nachfrageseite einnimmt. Die stagnierenden staatlichen Ausgaben für Weiterbildung führen »(…) zu einem neuen Kostenbewußtsein, das zu einem Nachdenken über die Qualität und Wirksamkeit von Bildungseinrichtungen führt.«[90] Für diese müssen Weiterbildungsangebote nachvollziehbar gestaltet und transparent dargestellt werden:

»Aus der institutionellen Perspektive geht es um die Frage, wie man sich auf dem Weiterbildungsmarkt zukunftsfähig profilieren und durch Qualität einen Marktvorteil erhalten kann. Je teurer Weiterbildungsangebote sich für den ›Verbraucher‹ darstellen, desto stärker ent-

85 Vgl. u.a. Wolfgang Knopf (Hg.) 1985; Elisabeth Brugger 1991; Elke Gruber/Werner Lenz 1991.
86 Vgl. Dieter Nittel 2000, Seite 12.
87 Vgl. Ulrich Müller 2003, Seite 114; Alfred Scherer 1987.
88 Wiltrud Gieseke 2004, Seite 12.
89 Vgl. Christiane Ehses/Rainer Zech 2003, Seite 184; zur Debatte um Qualität, Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung siehe auch Kapitel 5.
90 Klaus Reich 2004, Seite 7.

wickeln sie auch ein Qualitätsbewußtsein insbesondere hinsichtlich der Lernumgebung und des Lernsupports.«[91]

Der Kern von Professionalität, die das wesentliche Kriterium für Qualitätssicherung darstellt, bleibt weiterhin die Expertise als Fähigkeit, wissenschaftliches Wissen handelnd in Können umzusetzen. Außer auf Expertise beruht Professionalität im Sinn von Exklusivität wissenschaftlichen Wissens und seiner Praxeologie, das heißt einer Praxis fundierenden Theorie, auf weiteren Attributen:

- **Qualifizierung:** Es gibt festgelegte Ausbildungs- und Fortbildungswege, welche den Zugang zum ExpertInnenstatus sichern.
- **Rekrutierung:** Der Zugang zu beruflicher Tätigkeit ist an besondere Voraussetzungen geknüpft, welche mögliche BewerberInnenkreise einschränken und ein Mindestmaß an Homogenität sichern.
- **Selbstverständnis:** Professionelle ExpertInnen verfügen über spezifische Einkommens- und Aufstiegschancen, welche ihnen auch besonderes Sozialprestige verleihen. Auf dieser Grundlage entwickeln sie ein auf die Arbeitstätigkeiten bezogenes professionalisierungstypisches Ethos. Dem entspricht vielfach eine besonders motivierte Dienstgesinnung.
- **Organisationen:** Zur Interessenvertretung, zur Durchsetzung dieser Interessen und zur kollegialen Binnenkontrolle entwickeln »Professionals« Berufsverbände.

Bevor den Fragen um Qualität und Qualitätssicherung weiter nachgegangen wird, sollen – im Hinblick auf die Berufsgruppe der TrainerInnen und die berufliche Tätigkeit in diesem Bereich – Merkmale wie Motive für die Tätigkeitsausübung, Qualifizierung und Rahmenbedingungen der Tätigkeit untersucht werden. Auf Basis eines Bildes der aktuellen Entwicklungen werden anschließend die Konsequenzen und Möglichkeiten für die Qualitätsentwicklung behandelt.

4.2 Wege zur beruflichen Tätigkeit

Die Beschreibung des TrainerInnenberufes steht der Schwierigkeit gegenüber, eine sehr differenzierte Personengruppe erfassen zu müssen. So werden für die Bezeichnung der KursleiterInnen in der Weiterbildung Begriffe wie TrainerInnen, WeiterbildnerInnen, ErwachsenenbildnerInnen, DozentInnen, KursleiterInnen, Moderierende, Unterrichtende weitgehend synonym verwendet. Die hier tätigen Personen kommen aus verschiedensten Quellberufen, verfügen über unterschiedlichste Zugangsvoraussetzungen, für die es keine einheitliche Regelung gibt, und sind mit unterschiedlichsten Tätigkeiten befaßt.[92] Beispielsweise verfügen die im Rahmen der Studie interviewten Personen entweder über ein abgeschlossenes Studium (meist der Psychologie oder Soziologie) oder eine abgeschlossene Berufsausbildung. Es ist zudem kaum die Re-

91 Klaus Meisel 2002, Seite 10.
92 Siehe auch Kapitel 4.3.

gel, daß eine hauptberufliche Tätigkeit im Weiterbildungsbereich angestrebt wird. Die Tätigkeit in der Weiterbildung kommt meist über Umwege und zusätzliche Ausbildungen zustande:[93] »Fazit: Den oder die ›typische‹ Lehrende(n) in der Weiterbildung gibt es nicht. Die Struktur ist äußerst heterogen.«[94]

4.2.1 Motive für die TrainerInnentätigkeit

Für das im Rahmen der vorliegenden Studie untersuchte Feld der arbeitsmarktpolitisch organisierten und finanzierten Weiterbildung gilt, daß ein Teil der TrainerInnen bei der Beschäftigung einer »Ökonomie der Not« folgt, das heißt, sie sind TrainerInnen geworden, da sie weder realistische noch akzeptable Alternativen auf dem Arbeitsmarkt sehen.

Die Ursachen können eine längere Arbeitslosigkeit sein, aber auch der Ausweg aus einer unerträglichen beruflichen Situation (Verschlechterung des Arbeitsklimas, Mobbing, Streß bzw. Überforderung) oder fehlende Perspektiven beim früheren Arbeitgeber. Auch wenn ein großer Teil der Zugehörigen zur Motivgruppe »Arbeitslosigkeit, drohende Arbeitslosigkeit oder schlechte berufliche Aussichten« ebenso das Motiv »Selbstverwirklichung« genannt hat, kommt die Tätigkeit als TrainerIn primär vor dem Hintergrund mangelnder Alternativen zustande.

Die Tätigkeit als TrainerIn erfordert kein Startkapital, keine Auflagen oder Belastungen durch Personal und birgt damit wenig Risiko, bei einem Scheitern schlechter als früher gestellt zu sein. Die TrainerInnentätigkeit ist für Personen mit dem Motiv der »Ökonomie der Not« anfangs ein Versuch. Die Motivgruppe teilt sich danach jedoch in zwei Subgruppen: Einem Teil gelingt es, sich am Trainingsmarkt zu etablieren und ökonomisch mit dieser Beschäftigung ein Auslangen zu finden. Beim anderen Teil der Motivgruppe bilden sich jedoch keine deutlichen Zukunftsperspektiven aus. Die Einkommenssituation dieser TrainerInnen kann als wenig stabilisiert, zum Teil sogar als prekär bezeichnet werden.

Der andere Teil der TrainerInnen gehört einer Motivgruppe an, die einer »Ökonomie der Selbstverwirklichung« folgt. Diese TrainerInnen haben oder hätten zwar relativ gute Chancen in unterschiedlichen Bereichen des Arbeitsmarktes, fühlen sich aber von einer selbständigen Tätigkeit in der Trainingsbranche angezogen. Die konkreten Motive betreffen einerseits das selbständige Arbeitsverhältnis, andererseits aber auch inhaltliche Selbstverwirklichungswünsche:

- Freude an der Arbeit mit Menschen und mit Gruppen;
- keine Vorgesetzten;
- selbständiges und eigenverantwortliches Arbeiten;
- Verwirklichung eigener Ideen.

93 Vgl. Elisabeth Brugger 1991, Seite 69f.
94 Wirtschafts- und Sozialforschung (WSF) 2005, Seite 9.

Aus Sicht der befragten ExpertInnen ist der TrainerInnenberuf durch die freie Zeiteinteilung und den Gestaltungsfreiraum attraktiv. Trainings durchgeführt zu haben, ist zudem ein Qualifikationszugewinn. Freiheit, Abwechslung und Selbstbestimmung sowie der Kontakt mit unterschiedlichen Menschen sind weitere positive Aspekte des TrainerInnenberufes. TrainerInnen können gestalten, ihr Wissen weitergeben und bekommen schnell Rückmeldungen: *»Ich glaube, das Wunderschöne an diesem Beruf ist das, was man damit erreichen kann. Das sind wirklich diese Einzelschicksale. Das sind kleine Gesten, wie zum Beispiel: ›Danke, durch Sie habe ich den Job gefunden‹. Natürlich, das AMS-Kriterium ist eine Jobfindung. Für einen Trainer ist nicht nur das Kriterium der Jobfindung wichtig. Genauso wertvoll, möchte ich sagen, auf persönlicher menschlicher Ebene ist: ›Danke, durch Sie habe ich den Weg zurück in das Leben gefunden‹. Das haben wir sehr oft. Oder: ›Danke, jetzt habe ich ein Ziel vor Augen.‹ Diese kleinen Punkte sind wichtig, an dem soll sich ein Trainer orientieren, und den Fokus sollte man auf diese Personen legen.«* (ExpertIn, Maßnahmenträger)

4.2.2 Zur Erwerbsbiographie von TrainerInnen

Es lassen sich folgende drei Wege zum Beruf des/der TrainerIn unterscheiden:

1. Aus der Privatwirtschaft

- Personen, die aus der Privatwirtschaft (oft aus den Bereichen Management, Marketing oder Personalentwicklung) in den Trainingsbereich wechseln.
- Personen, die bereits in einer privatwirtschaftlichen Branche Fachwissen weitergeben (z. B. als interne/r ExpertIn oder FachtrainerIn) und schließlich hauptberuflich TrainerIn werden.

2. Aus der Arbeitslosigkeit oder Karenz

- Personen, die sich nach der Teilnahme an einem Training für den TrainerInnenberuf entscheiden.
- Personen, die nach der Karenz in das Erwerbsleben wieder einsteigen, oftmals auch nach Wiedereinstiegsprogrammen.

3. Direkt vom Studium

- Personen, die nach dem Abschluß eines sozialwissenschaftlichen Studiums in den Trainingsbereich einsteigen.
- Personen, die neben dem Studium trainieren.

Dabei sind einige der Befragten auch mehreren Gruppen zuordenbar. Auffällig sind die oft sehr unterschiedlichen Branchen, in denen einzelne Befragte tätig waren. Die so gesammelten Erfahrungen werden von den TrainerInnen oft auch als wichtige Ressource für das Training von

TeilnehmerInnen aller Altersgruppen (18 bis 90 Jahre) und unterschiedlicher sozialer Herkunft angesehen.

Nach Ansicht der befragten ExpertInnen gibt es auf der TrainerInnenebene keine Hierarchien. Den interviewten TrainerInnen zu Folge besteht zumindest informell eine Hierarchie zwischen TrainerIn und Co-TrainerIn. De facto lassen sich jedoch auch noch andere informelle Hierarchien erkennen, die mit der Dauer der Organisationszugehörigkeit, den Honorarsätzen etc. zusammenhängen.

4.3 Zum Kompetenz- und Tätigkeitsprofil von TrainerInnen

Joachim Klein schreibt in der Zeitschrift congress & seminar: »Man stelle sich vor, ein Trainer, angestellt in der Bildungsabteilung eines deutschen Großunternehmens, wird nach seinem Beruf gefragt. Was wird er antworten? Diplom-Psychologe? Bildungsreferent? Schulungsleiter? Trainer? Therapeut? Wahrscheinlich ist, daß er je nach Kenntnisstand und Erwartungshaltung des Gegenübers jedes Mal eine andere Bezeichnung wählen wird. Sicher ist, daß jeder der Begriffe nur wenig Klarheit über seine Fähigkeiten und Tätigkeiten verbreiten wird. Der Trainer wird viel Zeit brauchen, um von dem, was er kann und was er tut, eine Vorstellung zu vermitteln. Einem Maschinenbauingenieur oder einem Schreiner passiert das nicht.«[95] Die hier auf die betriebliche Weiterbildung bezogene Aussage gilt für den gesamten österreichischen Weiterbildungsbereich. Weder gibt es eine geschützte Berufsbezeichnung, noch gibt es in der Öffentlichkeit ein klares Berufsbild des/der Trainer/in. Selbst bei den befragten TrainerInnen ist kein einheitliches und klares Berufsbild vorzufinden, und auch die Abgrenzung von anderen Berufen, wie z.B. der Beratung oder dem Coaching, ist eine schwierige. Zum einen überschreiten die Trainings, so vor allem im arbeitsmarktpolitischen Bereich, sehr oft die Grenzen des reinen Trainings bzw. ist Coaching oft sogar ein Auftragsbestandteil innerhalb des Trainings. Zum anderen sind Coaching und in noch größerem Ausmaß die Beratung Berufsfelder, die selbst weder eine geschützte Berufsbezeichnung, festgelegte Ausbildungs- und Fortbildungswege noch ein klar definiertes Berufsbild aufweisen. Schließlich haben aber sowohl Training als auch Coaching und Beratung ganz generell gesehen mit der Begleitung von Lern-, Veränderungs- und Entwicklungsprozessen zu tun, wenn auch auf anderen Ebenen, in anderen Settings und mit unterschiedlichen Methoden.

4.3.1 Abgrenzung des Trainings

Die Mehrheit der Befragten bezeichnet sich als TrainerIn. Der Begriff »ErwachsenenbildnerIn« stößt bei den Befragten auf wenig Anklang, zumeist wird er als altmodischer und überhol-

95 Joachim Klein 1990, Seite 5.

ter bzw. auch als vor allem im Volksbildungsbereich angesiedelter Begriff angesehen. Er wird als abstrakter Begriff bewertet, der bestenfalls die Zielgruppe definiert. Nur eine Minderheit der befragten Personen verwendet die Begriffe TrainerIn und ErwachsenenbildnerIn synonym.

In den öffentlichen Erwachsenenbildungseinrichtungen, wie z. B. den Volkshochschulen, führt das Bildungspersonal – je nach Funktion – die Bezeichnung »Pädagogischer / Pädagogische MitarbeiterIn« oder »KursleiterIn«. (KursleiterInnen an Volkshochschulen wurden allerdings nicht in dieser Studie befragt)

Aus Sicht der befragten ExpertInnen ist das Berufsbild der TrainerInnen schwierig zu definieren. TrainerInnen werden zum Teil als MultiplikatorInnen, die Wissen weitergeben, beschrieben. Teilweise werden TrainerInnen als Lehrende gesehen, die mit Erwachsenen arbeiten, die freiwillig an Kursen teilnehmen. In diesem Fall wird kein Unterschied zwischen ErwachsenenbildnerInnen und TrainerInnen getroffen. ErwachsenenbildnerInnen zeichnen sich hier durch Unterrichtserfahrung, fachliche Qualifikation und methodisch-didaktische Kompetenz aus.

Der Beruf des / der Trainers / Trainerin wird sowohl von den TrainerInnen als auch von den ExpertInnen von der Beratung und dem Coaching abgegrenzt. TrainerInnen sind demnach stärker in der Wissens- und Kompetenzvermittlung tätig, Coaches in der Prozeßbegleitung. Allerdings werden oft auch ähnliche Methoden verwendet. Manchen TrainerInnen und ExpertInnen fällt die Abgrenzung daher schwer, und es werden eher die Gemeinsamkeiten betont: *»Meines Erachtens ist das eine künstliche Trennung. In der Praxis sehe ich diese Trennung nicht, egal ob es jetzt um Erwachsene, junge Erwachsene, Jugendliche* [geht]*, wir haben gestern ältere Menschen diskutiert. Reine Wissensvermittlung existiert ja nicht mehr heutzutage, die Leute holen sich selber ihr Wissen, und es geht ja letztendlich darum, wie verarbeite ich das, also ein Lernprozeß ist ja nicht nur die Aufnahme von Informationen. Also wenn Sie mich so fragen, ich verstehe nicht ganz jetzt diese definitorischen Unterschiede. Ich habe eher den Eindruck, die liegen so, wie am Schreibtisch gemacht.«* (ExpertIn)

4.3.2 TrainerInnenselbstverständnis[96]

Ebenso heterogen wie die Gruppe der befragten TrainerInnen ist auch ihr Selbstverständnis, nicht nur inhaltlich, sondern auch hinsichtlich des Grades der Ausdifferenzierung: *»Einstellen auf die Zielgruppe, ein hohes Maß an Empathie, eine gewisse Flexibilität, ein hohes Fachwissen, eine Erfahrung in den Vortragsinhalten, die sich nicht auf die Theorie beschränken, sondern eine praktische Erfahrung, die mitgebracht werden soll; der Trainer sollte ein guter Zuhörer sein. Die Kunst, gut zuzuhören, aber auch eine gewisse Rhetorik und auch eine gewisse Lust am Vortragen sollten vorhanden sein und auch eine Lust an Interaktion mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern.«* (TrainerIn)

96 Unter »Selbstverständnis« soll hier die reflektierte Vorstellung einer Person oder Berufsgruppe vom eigenen Ich bzw. ihrer normativen Orientierung sowie von Zielsetzung, Funktion und Ausführung ihrer Aufgabe verstanden werden.

»Gute Konzepte, Selbstsicherheit, ein Spiel aus Distanz und sich auf Nähe einlassen, vor allem sich selbst erkennen – also ich denke mir, eine Trainerausbildung ist ganz gut. Wenn man nicht auf eine laufende, länger ausgerichtete Selbsterfahrung durchzieht, kann man im Kommunikations- und Persönlichkeitsbereich nicht gut trainieren. Also das ist ein Spiel von Surrealität und Achtung und einfach humorvollem Umgang auch mit Krisen und Konfliktsituationen, was dann durchkommt und was sich zeigt. Es macht etwas aus, eine Arbeitsbeziehung aufzubauen, das ist ganz, ganz wichtig (…). Im Hintergrund gehört eine gesunde, erwachsene Haltung. Also ich denke mir, jeder Mensch, der da draußen steht – auch wenn es nur ein IT-Gasttraining ist –, wenn die Person dort einfach Menschsein verkörpert, erwachsenes Menschsein, dann läuft der Rest. Und wenn es in einer Haltung von Wertschätzung und Achtung vor den teilnehmenden Personen und auch den Inhalten ist, dann kann es gut laufen.« (TrainerIn)

Nur wenige der Befragten sehen sich in einer lehrenden Funktion, die meisten beschreiben sich eher als LernbegleiterInnen. TeilnehmerInnenorientierung ist eine der wenig umstrittenen Anforderungen an didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung und wird von allen Befragten als Grundlage ihres Arbeitens erwähnt. Der Begriff ist jedoch insofern inhaltlich vage und diffus, als darunter sowohl lernpsychologische und -methodische Aspekte als auch alters-, geschlechts- und milieuspezifische Differenzierungen sowie ein allgemeines Menschenbild der Erwachsenenbildung subsumiert werden. Auffallend ist dabei, daß immer wieder auch die helfenden Aspekte ihrer Tätigkeit auf unterschiedliche Art und Weise von den befragten TrainerInnen betont werden.

Die Tätigkeit mit arbeitsuchenden TeilnehmerInnen ist ausgerichtet auf das Wiederherstellen von Chancen zur Re-Inklusion. Manche TrainerInnen verbinden offenbar diese (im Prinzip technisch-professionelle) Funktion mit der Vorstellung des »Helfens«. Diese Einstellung ist in vielerlei Hinsicht nicht unproblematisch: Zum einen erschwert der moralische Aspekt des Helfens die Abgrenzung und die eigene Psychohygiene. Zum anderen beinhaltet die Psychodynamik der helfenden Beziehung ein Statusungleichgewicht mit allen – sowohl für TrainerIn als auch für TeilnehmerIn – wenig wünschenswerten Folgen.[97]

Ein weiterer und wichtiger Gesichtspunkt ist, daß es ein unglücklicher Zug ist, wenn ein System, das auf die Restitution der Chance zur Inklusion ausgerichtet ist, seine Arbeit am Moralschema orientiert, das ein Ausschlußschema ist, insofern es immer mit der Achtung von Personen die Mißachtung anderer Personen verknüpft. Wenn es darum geht, Exklusionen präventiv zu verhindern und/oder Personen, die durch relevante Ausschlüsse betroffen sind, mit der Chance von Wiedereinstiegen auszustatten, ist das Moralschema schlicht fehl am Platz. PilotInnen und LebensmittelherstellerInnen haben ebenfalls eine ungeheure Verantwortung gegenüber Leuten, aber schematisieren wohl eher selten ihren professionellen Weltzugriff moralisch.

Ein Selbstverständnis des TrainerInnenberufes existiert nach Ansicht der ExpertInnen nicht, da es sich hier, was die Ausbildungs- und Beschäftigungssituation betrifft, um eine sehr heterogene Gruppe handelt, die von unterschiedlichen arbeitsmarktpolitisch organisierten Trainings,

97 Siehe dazu Karin Steiner et al. 2006, Kapitel 1.6.

über Beratung und Coaching bis zu Seminaren in Volkshochschulen reicht. Von einigen TrainerInnen wird explizit der Wunsch nach einer verstärkten Diskussion von Selbstverständnis und Berufsbild geäußert: *»Ganz allgemein ist es sehr wichtig, daß die Trainer – wahrscheinlich sollten sie das auch selbst organisieren – eine Identität finden, wo sie sich von dem Bild des Idealtrainers lösen und schauen, was braucht es, um gute Arbeit im täglichen Leben zu machen und diese Standards auch zu machen, eben in Richtung organisierter Fortbildung, Supervision, alles das, was sonst in Standardgruppen selbstverständlich ist. Jeder Steuerberater trifft sich mit Kollegen zum Austausch und träumt nicht davon, was in den Toplehrbüchern steht. Das ist ja lächerlich, wie diese Diskrepanz aufklafft.«* (TrainerIn)

Angesichts der mit einer Definition des TrainerInnenberufes verbundenen Schwierigkeiten finden sich in der Literatur Hinweise, die vielfältigen Ausprägungen und Bedingungen der Tätigkeit positiv zu bewerten und vom Bild des Berufes abzurücken. Für den Einsatz von MitarbeiterInnen mit vielfältigen Qualifikationen und Zugängen zur Weiterbildung sprechen z. B. »(…) Sicherstellung von Praxisbezug, Sicherstellung eines bestimmten Durchdringungsgrades mit der jeweiligen Fachkenntnis, Nutzung vorhandener Fähigkeiten, Offenheit des Angebots [und] breites Qualifikationsspektrum«.[98] Entsprechend betonen auch viele der befragten TrainerInnen die Vorteile, die der Kontakt mit unterschiedlichen Berufswelten und unterschiedlichen gesellschaftlichen Schichten für ihren heutigen Beruf bringt. Insbesondere TrainerInnen, die Berufserfahrung in der Wirtschaft gesammelt haben, können ihre dort erworbenen Kompetenzen in Trainings umsetzen.

Professionalität spielt in weiterer Folge wieder als Vorgabe für das Handeln in Lehr-/Lernprozessen eine Rolle. Um dieses auch im Hinblick auf Qualitätssicherung in der Weiterbildung professionell zu gestalten, wird die Rolle von TrainerInnen vorwiegend über die notwendigen Kompetenzen und ihre Tätigkeitsbereiche bestimmt. An diese Bestimmung schließen sich der Ausbau bzw. Versuche einer stärkeren Vereinheitlichung der Qualifizierung von MitarbeiterInnen in der Weiterbildung an,[99] denn das Angebot an Ausbildungen für den Weiterbildungsbereich ist im Hinblick auf Inhalte, Dauer und Kosten sehr heterogen: »Für das Arbeits- und Kalenderjahr 2000 wurden 151 Lehrgänge, 23 mehrteilige Weiterbildungsangebote, fünf Projekte und 954 Einzelangebote zur Qualifizierung von in der Erwachsenenbildung Tätigen erhoben.«[100] Trotz der positiven Bewertung und Rücksichtnahme auf die gegebene Vielfalt im Weiterbildungsbereich, besteht ein wichtiges Ziel bei der Weiterentwicklung von Professionalität in der Etablierung gemeinsamer Standards für Ausbildung und Qualifizierung von WeiterbildnerInnen.

98 Ulrich Müller 2003, Seite 115.

99 Stichwort »Weiterbildungsakademie« des Verbands Österreichischer Volkshochschulen, an der maßgebliche VertreterInnen aus sieben großen Erwachsenenbildungsverbänden (KEBÖ) mitarbeiten. Ein wesentliches Augenmerk liegt dabei auf dem Einbezug von Konzepten der Kompetenzbilanzierung, um bereits vorhandene Kompetenzen der TeilnehmerInnen zu berücksichtigen.

100 Anneliese Heilinger 2000, Seite 305.

4.3.3 Was ist professionelles Handeln in Training und Weiterbildung?

Obwohl kein definiertes Berufsbild von WeiterbildnerInnen existiert und es dementsprechend auch kaum üblich ist, vom Beruf des/der WeiterbildnerIn zu sprechen, handelt es sich doch um einen beruflichen Bereich, in dem professionelles Handeln und Verhalten notwendig und gefragt sind. Professionalität bedeutet, daß die Akteure gleichermaßen über wissenschaftliches Reflexions- und Gestaltungswissen verfügen, die Regeln der Praxis beherrschen bzw. berufskulturelle und gesellschaftliche Normen beachten und die Fähigkeit besitzen, autonom zu handeln, sich weiterzuentwickeln und den Wandel aktiv zu gestalten.[101]

Die Ansprüche an Professionalität in der Weiterbildung sind dabei durchaus widersprüchlich: »Erwachsenenbildung und Weiterbildung sind zum einen eingebunden in bürokratisch-organisatorische Prozesse und müssen zum anderen auf komplexe pädagogische Planungs-, Lernarrangements und Lernsituationen teilnehmerInnengerecht, flexibel und zeitbezogen antworten.«[102] Professionalität wird damit vor allem hinsichtlich der Weiterentwicklung der institutionellen Organisation und der Ausrichtung des Angebots an neuen inhaltlichen und didaktischen Entwicklungen von Bedeutung. Hier sind insbesondere auch die Kompetenzen der TrainerInnen gefragt, denn die »(…) Aufgaben, die sich für die Lehrenden bei individualisierten Lernprozessen ergeben, entsprechen nicht mehr der traditionellen LehrerInnenrolle.«[103]

TrainerInnen, die z. B. im Bereich der Berufsorientierung und Aktivierung mit Jugendlichen und Erwachsenen tätig sind, sollten nicht nur als WissensvermittlerInnen auftreten, sondern auch Kompetenzen und soziale Skills trainieren: »TrainerInnen im sozial- und berufspädagogischen Bereich müssen, um in diesem Bereich arbeiten zu können, entweder eine pädagogische Ausbildung absolviert haben oder eine einschlägige praktische Erfahrung vorweisen. TrainerInnen arbeiten hauptsächlich pädagogisch, das heißt, sie arbeiten mit Menschen an deren persönlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten und auch mit Rücksicht auf deren persönliche Probleme und deren persönliche Lebenslage.«[104]

Als Ausgangspunkt zur Bestimmung der dafür notwendigen Kompetenzen dient vor allem eine Betrachtung der hauptsächlichen Praxisfelder, in denen WeiterbildnerInnen bereits Erfahrungen gesammelt und Kompetenzprofile entwickelt haben.[105]

101 Vgl. Werner Schwendenwein 2000, Seite 442; vgl. auch Christiane Ehses/Rainer Zech 2003, Seite 186.
102 Wiltrud Gieseke 2004, Seite 13.
103 Werner Lenz 2003, Seite 109.
104 Natascha Domenek/Birgit Holler 2002, Seite 3.
105 Vgl. dazu Juliane Beate Sagebiel 1994, Seite 248f.

4.3.4 Berufspädagogische Tätigkeitsfelder

Weiterbildung findet in den unterschiedlichsten Bereichen und Formen statt. Grundsätzlich arbeiten TrainerInnen »(…) mit Gruppen von Einzelpersonen oder mit Mitgliedern von Gruppen, Teams, Abteilungen, Organisationen und Unternehmen.«[106] Entsprechend vielfältig sind auch die Funktionen und Tätigkeiten, die WeiterbildnerInnen einnehmen bzw. mit denen sie befaßt sind.[107] Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung sind speziell die Tätigkeitsfelder von WeiterbildnerInnen im berufspädagogischen Bereich von Interesse. Neben betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen und berufsspezifischen Umschulungen zählen hierzu Berufsorientierungs- (BO) und Aktivierungsmaßnahmen. So sind TrainerInnen in »klassischen« AMS-Maßnahmen, wie etwa BO-Kursen, Aktivierungsmaßnahmen, Jobcoachingmaßnahmen und Arbeitsstiftungen, tätig. Hierbei geht es um die Vermittlung von Informationsmanagement im Zusammenhang mit Weiterbildung, Arbeitsmarkt-Know-how und Networking. Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen werden dabei häufig durch eine sozial- bzw. berufspädagogische Begleitung ergänzt. In diesem Feld ist das Tätigkeitsprofil stärker darauf ausgerichtet, Erwachsenen ihre vorhandenen Potentiale, Ressourcen und Stärken bewußt zu machen, und in geringerem Ausmaß darauf, Defizite ausgleichen zu wollen.

Eine besondere Rolle spielen in diesem Bereich spezifische Maßnahmen für Personen mit besonderen Bedürfnissen bzw. besonderen »Problemlagen« (z. B. berufliche Reha-Maßnahmen, Maßnahmen für Ältere, WiedereinsteigerInnen, MigrantInnen, Jugendliche ohne Berufsausbildung). Neuere Maßnahmen, in denen WeiterbildnerInnen beschäftigt sind, sind etwa auch sozialökonomische Betriebe und gemeinnützige Beschäftigungsinitiativen, wobei diese für interne Weiterbildungen aber auch für Einzelcoaching und Bewerbungstrainings zuständig sein können.

Generell stellen sich Maßnahmen, die Gruppentraining und Einzelcoaching in kombinierter Form beinhalten, als ein weiteres Praxisfeld in der Weiterbildung dar. Hier werden die Konzepte selbstgesteuerter Lernprozesse unter professioneller Begleitung umgesetzt. Einzelcoaching ist daher ein Entwicklungsfeld für TrainerInnen, die in ihrer bisherigen Laufbahn hauptsächlich mit Gruppen gearbeitet haben.

TrainerInnen, die Berufsqualifikationen vermitteln, sind in stärkerem Maße damit beschäftigt, das Erlernen von Fähigkeiten zu ermöglichen. Dies betrifft zum einen die Vermittlung von Soft Skills, so etwa Team- und Kommunikationsfähigkeiten. Für TrainerInnen im AMS-nahen Bereich stellen sich hier Soft-Skill-Trainings im Rahmen privat finanzierter Angebote (firmen- bzw. organisationsinterne Trainings) bzw. öffentlich angebotener Kurse (z. B. WIFI, BFI) als Tätigkeits- und Entwicklungsbereiche dar.

Zum anderen besteht im gesamten Bereich der Human Resources (Personalentwicklung, Coaching, Assessment-Center), das heißt in Personalberatungsunternehmen sowie Personal-

106 Antonia Cicero / Alfred Fellinger 2005, Seite 61.
107 Für eine Aufzählung von Beispielen vgl. Dieter Nittel / Reinhard Völzke 2002, Seite 12f.

leasing/-überlassung, ein ausgedehntes Praxisfeld im Weiterbildungsbereich. Nachdem viele TrainerInnen bereits auch als Coaches tätig sind, bietet sich auch der Bereich der Aus- und Weiterbildungsberatung sowie der Laufbahnberatung als mögliches Tätigkeitsfeld an.

Hinsichtlich des Erlernens fachlicher Qualifikationen werden TrainerInnen in arbeitsmarktpolitisch organisierten Trainingsmaßnahmen bei der Vermittlung von beruflichen Schlüsselkompetenzen (EDV- und Englischkursen), in zwei- bis dreimonatigen Ausbildungscurricula (ECDL) oder auch im Rahmen von FacharbeiterInnenausbildungen eingesetzt. Die TrainerInnen können hier auch für private Anbieter (z.B. WIFI, BFI), in Schulen oder in privat finanzierten Kursen bzw. in unternehmens- oder organisationsinternen Trainings tätig sein.

4.3.5 Qualifikation und erforderliche Kompetenzen

4.3.5.1 Diskussion von Ausbildungsstandards und Mindestanforderungen

In Österreich gibt es keine festgelegten Aus- und Fortbildungsrichtlinien für TrainerInnen, das heißt, der Zugang zur Ausübung des TrainerInnenberufes ist nicht reglementiert. Von den Befragten wird kritisiert, daß eine spezielle TrainerInnenausbildung nicht als Mindestvoraussetzung gilt: *»(…) daß in der Branche immer wieder Leute als Trainer auftauchen, die in meinen Augen eine fragwürdige Ausbildung haben.«* (TrainerIn)

»Ich glaube, daß sich die Ausbildungslandschaft verändern sollte, denn es gibt sehr viele Ausbildungen. Und weil es eben keine Regelungen dahinter gibt, gibt es Leute, die trainieren, ohne daß sie etwas [Anmerkung: eine einschlägige Ausbildung] *haben.«* (TrainerIn)

Trotz der Kritik der befragten TrainerInnen an der heterogenen Qualität der bestehenden Ausbildungen, herrscht Uneinigkeit dahingehend, ob überhaupt und welche Ausbildungsrichtlinien festgelegt werden könnten. Einerseits werden Ausbildungsrichtlinien als Möglichkeit gesehen, die Qualität zu heben und sich selbst von schlechter Konkurrenz abzuheben, andererseits besteht die Befürchtung, dadurch in der individuellen Handlungsfreiheit beschnitten zu werden: *»Nach welchen Parametern soll man die TrainerInnen prüfen, checken, Ausbildungsrichtlinien festlegen? Vielleicht sollten die Leute, die ausbilden, auch einmal genauer überprüft werden. Dadurch, daß es ein freies Gewerbe ist, wäre eine Prüfungsinstanz einschränkend, das wäre sicherlich auch nicht der richtige Weg. Einerseits Maßstäbe anzusetzen geht direkt in die Beurteilung, andererseits braucht man aber die nötige Freiheit für diese Arbeit. Da ist der Mittelweg schon sehr schwierig.«* (TrainerIn)

Zudem gilt es, in der Diskussion das Problem des Unterschieds von Qualifikation und Kompetenz zu berücksichtigen. Mit der Vergabe von Diplomen oder Zertifikaten bescheinigen Ausbildungsinstitutionen nicht Kompetenzen, sondern nur erworbene und überprüfte Qualifikationen im Hinblick auf Wissen und Können. Inwieweit die bescheinigten Qualifikationen mit beruflicher Kompetenz im Sinne von beruflichem Leistungsvermögen übereinstimmen, ist einem Diplom kaum zu entnehmen. Qualifikation und Kompetenz können erheblich voneinan-

der abweichen, was in der Regel auch der Fall ist: *»Das heißt aber nicht, daß eine lange Ausbildung die einzige Berechtigung ist: nur durch die Ausbildung bin ich gut. Es gibt eben Leute, die eine Ausbildung haben und auch nicht fähig sind. Aber es ist wichtig, sich darüber Gedanken zu machen, um zumindest so etwas wie Mindestkriterien festzulegen.«* (TrainerIn)

Mehr Wissen erhöht nicht unbedingt die Handlungskompetenz, wohl aber möglicherweise das Differenzierungsvermögen und meldet dieses auch zurück an emotionale Selbstläufe bei der Interpretation einer Situation und sichert dadurch eine differenziertere Lösung. Handlungskompetenz entwickelt sich in Situationen und bedarf einer unterstützenden Modellierung durch Analyse, Transfer und Übung; hierzu bedarf es praxisbegleitender Unterstützung. Dies könnte und sollte in potentiellen Ausbildungsrichtlinien berücksichtigt werden.

Da die Erwachsenenbildung schon immer stärker differenziert war als das öffentliche Bildungs- und Erziehungssystem, ist auch die Anzahl der Quellberufe, mit denen man reüssieren kann, dementsprechend groß. Auch in Zukunft ist mit weiteren Ausdifferenzierungs-, Überlappungs- und Entgrenzungsprozessen zu rechnen, was die Definition eines klaren Berufsbildes erschwert. Dem steht gegenüber, daß es einen »spezifischen Modus des erwachsenenpädagogischen Handelns«[108] geben muß, in dem die Erwachsenenbildung sich von anderen Formen des Handelns unterscheidet: »Im allgemeinen müssen Erwachsenenbildnerinnen und Weiterbildner spezifische Kompetenzen erwerben, die ihnen ein bewußtes – im weitesten Sinne – pädagogisches Handeln ermöglichen und über die sie ihre Professionalität, ja ihren Berufsstand als solchen definieren.«[109] Welches jedoch die Kernkompetenzen von TrainerInnen sind, darüber herrscht Unklarheit bei den Befragten.

Hinsichtlich der Qualifikation der TrainerInnen werden teilweise auch seitens der befragten ExpertInnen institutsübergreifende Qualitätsstandards gefordert: *»Also, ich denke, daß es da Qualitätsstandards geben soll, die jetzt nicht nur auf das einzelne Weiterbildungsinstitut oder auf das einzelne Unternehmen bezogen sind, sondern genereller Natur sind. Das halte ich für sinnvoll, denn es geht um Qualität und Erwachsenenbildung wird einfach wichtiger.«* (ExpertIn)

Zudem wird von den ExpertInnen ein Anerkennungssystem für Qualifikationen in der Erwachsenenbildung gefordert. Eine Ausbildung sowie deren gesetzliche Regelung werden jedoch unterschiedlich bewertet. Einige ExpertInnen befürworten eine akkreditierte Ausbildung, die jedoch nicht jedem offenstehen sollte: *»Wenn man so eine Ausbildung dann wirklich konzipiert und macht, fände ich wichtig, daß man dann so irgendwie Schleifchen einzieht, wo man das vielleicht auch wieder reflektiert und eben nicht nur praktisch macht, sondern auch theoretisch fundiert, damit man auch so das ganze philosophische Hintergrundwissen hat oder auch das soziologische, warum sind Jugendliche so drauf wie sie drauf sind oder auch die jeweilige Zielgruppe. Daß man einfach so das breite Allgemeinwissen, was nicht jeder Gymnasiast und jede Gymnasiastin mitbringt, einfach noch so ein bißchen ›updated‹ und in dem Ganzen*

108 Thomas Fuhr 2001, Seite 404.
109 Gruber, Elke o. J.

dann die persönlichen Defizite abbaut. Ja, und ich glaube, das Assessment müßte auch beinhalten, ist jemand überhaupt dafür geeignet? Ich brauche nicht ein Ausbildungssystem, wo ich wie im Schulwesen, wo jeder faktisch Lehrer oder Lehrerin werden kann, das bringt uns nichts. Wir müssen schon bewerten, kann das jemand oder kann das jemand nicht.« (ExpertIn)

Gleichzeitig warnen einige ExpertInnen davor, daß noch mehr NeueinsteigerInnen auf den Trainingsmarkt drängen, der derzeit ohnehin schon gesättigt ist. Es sollte daher von arbeitsmarktpolitischen Verantwortungsträgern nicht mehr suggeriert werden, *»daß da auch Arbeitsplätze auf der Straße liegen und daß man sich da hinqualifizieren kann.«* (ExpertIn) So schätzt einer der befragten ExpertInnen die Nachfrage nach TrainerInnen auf ein Zehntel des Angebots: *»Ich stehe der Trainerausübung äußerst skeptisch gegenüber, weil sich die Leute zuerst, bevor man hört, was man trainieren soll oder was man lernen soll, überlegen sollten, ob man eine Berufschance hat in dem Trainermarkt. Und da sage ich nein, der ist völlig überlaufen der Markt. Wir brauchen wahrscheinlich in Österreich, also wir würden gut auskommen mit sechshundert bis siebenhundert Trainern in dem Land, da wäre kein Mangel und kein Problem. Na ja, das Zehnfache in etwa, oder noch mehr. Ich weiß es gar nicht ganz genau. Aber wenn mir heute einer sagt, wir haben sechs- bis siebentausend* [TrainerInnen]*, sage ich: ›Yes, ja. I believe it.‹ (…) Ich weiß es nicht genau. Der Horror. Und jetzt boomen noch immer diese Trainerseminare. Ich verstehe das überhaupt nicht. (…) Wir haben genug, wir könnten genug (…) einstellen für zehn Jahre, und das würde sich für alle sehr vorteilhaft auswirken. Keine falschen Hoffnungen, keine verlorenen Zeiten, keine Preisdumpings auf die, die es schon machen. Die, die es machen, könnten besser verdienen, könnten bessere Qualität liefern, das wäre ein Segen.«* (ExpertIn, Wirtschaftskammer)

Daß die Nachfrage nach TrainerInnen kleiner ist als das Angebot, ist jedoch nach näherer Betrachtung eher ein Argument für eine standardisierte Ausbildung als dagegen. Bei einer standardisierten Ausbildung gibt es jedenfalls mehr Möglichkeiten der Selektion als in der derzeitigen Situation, wo sich JungtrainerInnen theoretisch auch nach einem Wochenende in einem »Train-The-Trainer«-Seminar am Markt anbieten können. Zudem könnte in einer standardisierten Ausbildung auch in den Ausbildungsinhalten auf die Arbeitsmarktsituation von TrainerInnen Rücksicht genommen werden.

Ausgehend von Praxiserfahrungen und der Vielfältigkeit an Tätigkeitsbereichen, unterschiedlichen Zielgruppen und Möglichkeiten, Lernprozesse zu gestalten, finden sich in der Literatur verschiedene Versuche, Kernkompetenzen zu bestimmen, über die TrainerInnen verfügen sollten, als Definitionen von klar umrissenen Qualifikationsprofilen.[110] Dazu gehören zusammengefaßt:

- **Pädagogisch-didaktische Kompetenzen:** Methodik, Planung, Durchführung und Evaluation.
- **Soziale Kompetenzen:** Kommunikationsfähigkeit, Durchsetzungskraft, Selbstreflexion, Kritikfähigkeit, Konfliktmanagement, Kontaktvermittlung, Empathievermögen.

110 Vgl. u.a. Elke Gruber o.J.; Juliane Beate Sagebiel 1994; Werner Schwendenwein 2000; Birgit Stiassny-Gutsch 2001, 96ff; Werner Lenz 2003, Seite 109f; Wiltrud Gieseke 2004, Seite 18ff.

- **Persönliche Kompetenzen:** Empathie, Aufgeschlossenheit, Verantwortungsbewußtsein, Belastbarkeit, Frustrationstoleranz.
- **Beratungskompetenzen:** Unterstützung der Lernenden bei persönlichen und motivationalen Problemen.
- **Managementkompetenzen:** Führung und Planung, Verbindung von wirtschaftlichen Effizienzansprüchen und pädagogischer Kompetenz (Bildungsmanagement).

In der Gruppe der befragten TrainerInnen haben die meisten eine »Train-The-Trainer«-Ausbildung als spezielle Qualifizierung für den TrainerInnenberuf absolviert, jedoch von unterschiedlicher Dauer und Komplexität der Inhalte. Teilweise wurden diese Inhalte vom AMS, zumeist aber selbst finanziert. Einige der Befragten arbeiten auch ohne spezielle TrainerInnenausbildung. Im informellen Kompetenzbereich betonen sie die Erfahrung im Umgang mit Gruppen und unterschiedlichen Zielgruppen sowie soziale Kompetenzen, die sie als unentbehrlich für ihre Tätigkeit erachten. Was Qualifizierung, Kompetenzentwicklung und auch Weiterbildung betrifft, stellt der Aufbau gemeinsamer Standards für pädagogisches Handeln im gesamten Bereich der Weiterbildung nach wie vor ein bedeutendes Ziel für die Gewährleistung von Professionalität in diesem Bereich dar. In dieser Hinsicht stellt die mit Februar 2007 startende Weiterbildungsakademie,[111] eine neue Zertifizierungs- und Diplomierungseinrichtung der österreichischen Erwachsenenbildung, einen entscheidenden Schritt für den Bereich der Weiterbildung dar – und dies nicht nur für Österreich, sondern europaweit. Sie bietet eine einzigartige Möglichkeit für die in der Weiterbildung Tätigen, sich ihre Kompetenzen anerkennen zu lassen. Damit gelangt sie zu überprüfbaren Qualitätskriterien in der TrainerInnenqualifizierung.

4.3.5.2 Hoher Stellenwert der eigenen Weiterbildung

Professionalität hängt nicht nur von der Grundausbildung, sondern auch vom Weiterbildungsverhalten der TrainerInnen ab. Für einige TrainerInnen ist die Ausübung ihres Berufs ohne ständige Weiterbildung nicht vorstellbar. Die Weiterbildungen der befragten Personen sind vielfältig und reichen u. a. von Rhetorik bis zu systemischer Beratung, NLP, Mediation, Coaching und Supervision. Die meisten befragten TrainerInnen weisen im Vergleich zu anderen Berufsgruppen einen relativ hohen Anteil selbst initiierter Weiterbildung auf, die entweder in Kursen oder im Selbststudium erfolgt. »Training on the job«, Supervision und Feedback durch KollegInnen sind bei fast allen TrainerInnen die wichtigsten Strategien, um Kompetenzen zu erweitern.

Um den branchenbedingten und eigenen Anforderungen hinsichtlich der Weiterentwicklung von Kompetenzen Rechnung tragen zu können, ist allerdings finanzieller Handlungsspielraum auf individueller und/oder institutioneller Ebene notwendig. Derzeit scheitert die Weiterbildung der meisten TrainerInnen nicht an der Bereitschaft, sondern an der eigenen Einkommenssituation. Ein Grund dafür liegt in den weitgehend üblichen atypischen Beschäftigungsverhältnissen der Branche. Während für den TrainerInnenberuf die Weiterbildung generell

111 Siehe www.wba.or.at

unerläßlich ist, wird sie meist nur angestellten TrainerInnen bezahlt. Nicht angestellte TrainerInnen müssen sich ihre Weiterbildung selbst bezahlen. Aufgrund ihrer finanziellen Situation bezeichnen manche TrainerInnen deshalb ihre selbstfinanzierte Weiterbildung als »eigentlich verrücktes Hobby, das ich mir da leiste«. Teilweise ist auch die vergünstigte Teilnahme an den Angeboten der Träger möglich: *»Ansonsten wird Weiterbildung, würde ich sagen, immer gefördert und ist entsprechend wichtig. Zum Teil möchte ich auch soweit gehen, daß ich nicht nur in eine Richtung gehe, denn wer nicht gewillt ist, sich weiterzubilden und etwas dazu zu lernen und Neues zu entdecken, der ist in dem Job sowieso fehl am Platz. Egal in welcher Branche ich als Trainer arbeite, muß ich am letzten Stand sein, dafür ist es notwendig, daß ich mich ständig weiterbilde.«* (ExpertIn, Trägerorganisation)

Da auch die Trainingsorganisationen bzw. Maßnahmenträger unter Kostendruck stehen, bieten nur die wenigsten günstige oder kostenfreie Inhouse-Weiterbildung für das selbständige Stammteam an, setzen aber Weiterbildung voraus: *»Also wir kaufen uns letztlich mit dem Honorar das Know-how ein. Dieses Know-how muß aktuell sein.«* (ExpertIn, BFI Wien) Durch die hohe Fluktuation und die Beschäftigung bei unterschiedlichen Trägern neigen die Trägerorganisationen nach Einschätzung der befragten ExpertInnen dazu, aus Konkurrenzgründen weniger in die innerbetriebliche Weiterbildung zu investieren. Das bedeutet, daß TrainerInnen im arbeitsmarktpolitischen Bereich vermehrt Weiterbildung selbst zahlen müssen, während die Honorarsätze insgesamt sinken.

4.3.5.3 Exkurs: Qualifikationsstandards bei der Vergabe

Hinsichtlich der Qualifikationen von TrainerInnen sind die Vergaberichtlinien des AMS besonders umstritten. Mindeststandards werden zwar prinzipiell von den befragten TrainerInnen und ExpertInnen begrüßt, die vom AMS festgelegten Richtlinien aber von allen Befragten vehement kritisiert: *»Also ich glaube nicht, daß es sinnvoll war, so wie das AMS das gemacht hat, vor einem Jahr mit dieser Richtlinie, welche Qualifikationen die Trainer und Trainerinnen haben müssen. Einerseits finde ich es gut, weil damit ist zum ersten Mal klar gesagt worden, es braucht was dazu. Das hat es damals nicht gegeben, denn wir hatten Leute, die sind von der Uni gekommen, ohne jemals mit einer Gruppe gearbeitet zu haben, teilweise aus dem Beruf gekommen, ohne Kompetenzen als Trainer oder Trainerin. Also das war schon einmal gut, daß was festgelegt worden ist, aber die Art und Weise, wie es festgelegt worden ist und was festgelegt worden ist, war dann nicht unbedingt das, was zu einer Qualitätsveränderung führen würde.«* (TrainerIn)

»(…) wenn ich immer wieder diese Traineraussschreibungen lese (…): Jung, flexibel, für kein Geld arbeiten, aber mit möglichst dreißigjähriger Berufserfahrung.« (TrainerIn)

Der Fokus auf die TrainerInnenausbildungen wird auch von ExpertInnenseite sehr kritisch gesehen. Bemängelt wird, daß der Spielraum der Trägerorganisationen geringer geworden ist. Aufgrund der Vereinfachung des Bewertungsverfahrens auf Seiten des AMS, ist der Administrationsaufwand auf Seiten der Trägerorganisationen größer geworden und die Qualität der Kurse stärker in den Hintergrund gerückt: *»Ich meine, ich verstehe schon, warum man zu solchen Kriterien kommt, (…) natürlich in der Qualitätsbewertung, (…) von Anträgen ist es ganz*

leicht, wenn ich sagen kann: ›Mach dort ein Hakerl, dort ein Hakerl und dort ein Hakerl.‹ Und das ergibt in Summe so und so viele Punkte. Nur die Wirklichkeit, glaub' ich, schaut halt schon ganz anders aus. (…) Eigentlich müßte ich ja dort beginnen, wo ich sage, es geht um die Zielgruppe, das heißt, welche Kompetenzen, was muß eine Person können, die diese Zielgruppe unterrichtet, und dann müßte ich also von den Kompetenzen weg, müßte ich dann faktisch nach hinten gehen und müßte mir überlegen: ›Welche Ausbildungen sind notwendig?‹ Ich glaube, man kann einen Mindeststandard definieren, und das ist mit einem guten Ausbildner oder Maturaniveau meines Erachtens ausreichend, und dann müßte es in einem durchaus qualitativen Verfahren noch einmal darum gehen, festzulegen, wie belege ich jetzt die vorhandenen Kompetenzen?« (ExpertIn, Trägerorganisation)

»Ich kann zu dem Zeitpunkt, wo ich die Trainer einreiche, nicht garantieren, daß auch tatsächlich dieser Trainer eingesetzt werden kann. Mit dieser gleichwertigen Ersetzung bin ich genau dort, daß ich einen Trainer nehmen muß, der nicht ins Team paßt, der aus meiner Sicht ein katastrophaler Trainer ist, aber zehn Punkte bringt. Daneben hast du wirklich bewährte Trainer, die ›Null-Punkte-Trainer‹ sind und die man auf die Straße setzen muß. Sie erfüllen die Muß-Kriterien schon, aber durch die gleichwertige Ersetzung ist es nicht möglich. Weil jeder Träger versucht, damit er Punkte bekommt, bei der Ausschreibung möglichst Trainer mit hohen Punkten drinnen zu haben.« (ExpertIn, Trägerorganisation)

Nach Ansicht der ExpertInnen sollte das eigentliche Produkt, nämlich der Kurs, sorgfältiger evaluiert werden: *»Die Aufnahmeverfahren sind viel, viel bürokratischer geworden und technischer, und die tatsächliche Qualität, die wir suchen in der Umsetzung des Seminars, das findet keinen Niederschlag in der Bewertung.«* (ExpertIn, Trägerorganisation)

»Wobei ich nicht verstehe, warum das AMS dann nicht einfach qualitativ evaluiert, was dort passiert bei den Trägern, weil diese Anforderungen, das heißt ja nichts. Der Markt wird immer dünner, dann gibt es irgendwann einmal die SozialarbeiterInnen, die dann Pädagogik studiert haben und Heilpädagogik und vielleicht noch ein Fachstudium abgeschlossen haben, die dann in AMS-Maßnahmen zu sechzehn Euro unterrichten dürfen. Das kann man überhaupt nicht steuern, wenn man nicht schaut, was inhaltlich in diesen Maßnahmen passiert. Und es gibt immer wieder so Schauergeschichten, was das dann für Personen sind, die dort trainieren. (…) Ich verstehe das System dahinter nicht, daß man diese Formalanforderungen so raufhebt, aber dann überhaupt nicht schaut, was damit passiert.« (ExpertIn, VHS)

Veränderungen beim Recruiting für AMS-Maßnahmen sind laut den ExpertInnen durch die AMS-Vergabekriterien eingetreten. Hier sehen sich die Institute gezwungen, aufgrund des Fokus auf formale Ausbildungen, mit TrainerInnen zusammenzuarbeiten, mit denen sie früher nicht zusammengearbeitet hätten. Je nach Zielgruppe wären eigentlich unterschiedliche TrainerInnen gefragt, worauf aber weniger eingegangen werden kann. Hier scheint auch die Definition der Qualifikation der TrainerInnen von Trägerseite aus nicht mit der Definition der Qualifikation der TrainerInnen von AMS-Seite aus zusammenzupassen. Schließlich ist Persönlichkeit und Erfahrung für die Träger besonders im anspruchsvollen und burn-out-gefährdeten Bereich des Trainings mit Arbeitslosen oft viel wichtiger als formale Ausbildungen und Schulungen:

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

Die von Trägern insbesondere im Bereich der Trainings mit Arbeitslosen als äußerst notwendig beschriebene persönliche Eignung wird durch den Fokus auf formale Ausbildungskriterien der AMS-Vergabe vernachlässigt. Schwierigkeiten ergeben sich durch die AMS-Vergabekriterien auch bei der Ausbildung von TrainerInnen, da die Träger möglichst ausgebildete TrainerInnen einsetzen müssen bzw. diese nur durch gleichwertig eingestufte TrainerInnen ersetzen können.

4.3.5.4 Rekrutierung von TrainerInnen

In der Erwachsenenbildung gilt eine formal nachweisbare TrainerInnenausbildung als eine zwar wichtige, aber keineswegs hinreichende Einstellungsvoraussetzung. Darüber hinaus wird ein recht großes Spektrum von Persönlichkeitsmerkmalen und Fähigkeiten gewünscht.

Maßnahmenträger verfügen über einen eigenen Pool von TrainerInnen. Zugang zu neuen TrainerInnen finden die Maßnahmenträger durch das Schalten von Inseraten nach Auftragserhalt oder durch Empfehlungen.

Im Volkshochschulbereich findet das Recruiting ausschließlich durch Mundpropaganda statt. Qualifikation und persönliche Eignung werden in einem Vorstellungsgespräch beurteilt, wobei formale und informale Qualifikationskriterien gleichrangig bewertet werden.

In Trainingsbereichen, die nicht arbeitsmarktnah angesiedelt sind, wird eher selten über Inserate nach neuen TrainerInnen gesucht, meist erfolgt die Aufnahme durch Empfehlungen anderer TrainerInnen oder über Angebotseinholungen bei bekannten Trainingsfirmen. Zudem gibt es im Rahmen des Qualitätsmanagaments der unterschiedlichen Trainingsanbieter unterschiedliche Bewertungs- und Aufnahmeverfahren. Beim BFI Wien, einem der größten Arbeitgeber im Trainingsbereich, ist die Erfüllung definierter Qualifikationskriterien die Voraussetzung der TrainerInnenaufnahme. In manchen Fällen erfolgt eine Beobachtungsphase als Co-TrainerIn. Jedes Training wird evaluiert, die Bewertungen durch die KundInnen sind ausschlaggebend für die weitere Beauftragung.

Je nach Trainingsbereich und Zielgruppe sind die genauen Anforderungen an TrainerInnen laut ExpertInnen unterschiedlich. Im Ausbildungsbereich sind Fachleute mit spezifischer Fachkompetenz und Trainingserfahrung gefragt, die optimalerweise eine einschlägige Zusatzausbildung (TrainerInnenausbildung) und themenspezifische zusätzliche Voraussetzungen mit-

bringen. Im Volkshochschulbereich hat man laut befragter Expertin innerhalb der ISO-Zertifizierung bewußt auf informelle Kompetenzen geachtet, das heißt bei Bewertungen werden z. B. Kinderbetreuung oder ehrenamtliche Arbeit berücksichtigt. Das Alter ist, abhängig von der Zielgruppe, ein weiteres Kriterium bei der Rekrutierung. Beispielsweise wird bei vielen Trainingsinstituten bei der Zielgruppe älterer Personen (»Generation 45+«) auf ein Mindestalter der TrainerInnen geachtet.

Bei der Verhandlung der Honorarsätze werden laut ExpertInnen des BFI Wien die Anforderungen des Trainings, das Know-how, die Erfahrung und das Renommee der TrainerInnen sowie deren Auslastung bewertet.

4.4 Beschäftigungsverhältnisse von TrainerInnen und Rahmenbedingungen der Tätigkeit

Um die ambitionierten Anliegen des Lebenslangen Lernens umzusetzen, bedarf es einer qualitativen Absicherung von Weiterbildungsangeboten: »Erwachsenenbildung / Weiterbildung als Ort des Lebenslangen Lernens muss einen hohen professionellen Standard aufweisen, das gilt nicht nur für die vertretenen Inhalte, sondern besonders für die erforderlichen pädagogischen Fähigkeiten.«[112] Die in der Weiterbildung Tätigen stehen hier verstärkten Umgestaltungsprozessen ihrer Arbeitsbedingungen auf der einen und steigenden bzw. veränderten qualifikatorischen Anforderungen auf der anderen Seite gegenüber. Die Veränderungen führen insgesamt zu einem quantitativen Ausbau an Angeboten und Möglichkeiten. Sie haben aber auch zunehmende Aufmerksamkeit für die Notwendigkeit zur Folge, diese Veränderungen zu gestalten. Ein Blick in die Literatur zu den aktuellen Entwicklungen im Bereich der Weiterbildung zeigt ein widersprüchliches Bild: Eine in den letzten Jahren zunehmende Anstrengung zur Gewährleistung von Professionalität und Qualität bei gleichzeitiger Skepsis gegenüber gegenwärtigen Entwicklungen, die die Möglichkeiten für professionelles Handeln einzuschränken drohen. Angesprochen sind damit – in Anlehnung an die Beschäftigungsverhältnisse der im Weiterbildungsbereich Tätigen – die Rahmenbedingungen und existentiellen Grundlagen der Tätigkeit sowie die Gestaltung der Arbeitsrealität von TrainerInnen. Beide Aspekte sind neben dem Kompetenzprofil auch essentielle Bestandteile einer Professionsbeschreibung.

4.4.1 Hauptsächlich neben- und freiberufliche Tätigkeit

Allein in dem Bereich, den die KEBÖ abdeckt und für den gut nachvollziehbares Zahlenmaterial vorliegt, überwiegt die ehrenamtliche Tätigkeit bei weitem die hauptberufliche. So waren

112 Wiltrud Gieseke 2004, Seite 32.

im Arbeitsjahr 2005 an die 30.000 ehrenamtliche MitarbeiterInnen in den verschiedenen Dachverbänden tätig, hingegen nur rund 4.500 hauptberufliche. Den größten Teil der MitarbeiterInnen in den Weiterbildungsinstitutionen der KEBÖ stellen allerdings mit knapp 52.000 Personen die nebenberuflich Tätigen dar (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2: MitarbeiterInnen der in der KEBÖ zusammengeschlossenen Dachverbände im Arbeitsjahr 2005

Verband	Hauptberufliche MitarbeiterInnen	Nebenberufliche MitarbeiterInnen	Ehrenamtliche MitarbeiterInnen	Insgesamt
ARGE BHÖ	–	–	–	270
BFI	1.373	6.069	–	7.442
BVÖ	787	1.654	8.498	10.939
FORUM	534	7.037	10.212	17.783
LFI	129	2.536	704	3.369
RÖBW	113	1.719	9.581	11.413
VG-Ö	51	256	131	438
VÖGB	89	1.800	500	2.389
VÖV	939	19.924	126	20.989
WIFI	518	11.000	–	11.518
Insgesamt	4.533	51.995	29.752	86.550

Quelle: Statistik Austria/Konferenz der Erwachsenenbildung (KEBÖ). (– = keine Detailangaben)
ARGE BHÖ = Arbeitsgemeinschaft der Bildungshäuser Österreichs, BFI = Berufsförderungsinstitut Österreich, BVÖ = Büchereiverband Österreichs, FORUM = Forum Katholischer Erwachsenenbildung in Österreich, LFI = Ländliches Fortbildungsinstitut, RÖBW = Ring Österreichischer Bildungswerke, VG-Ö = Volkswirtschaftliche Gesellschaft Österreich – Verband für Bildungswesen, VÖGB = Verband Österreichischer Gewerkschaftlicher Bildung, VÖV = Verband Österreichischer Volkshochschulen, WIFI = Wirtschaftsförderungsinstitut der Wirtschaftskammer Österreich.

Hinsichtlich einer detaillierteren Darstellung der Beschäftigungsverhältnisse wird hier erneut der bereits angesprochene Mangel an genauerer Erfassung des gesamten Feldes in Österreich deutlich.[113] Die Bemühungen in dieser Richtung wurden in den letzten Jahren durch empirische Studien über die Angebote von Weiterbildungseinrichtungen sowie die Qualifizierung und Beschäftigungsverhältnisse der MitarbeiterInnen intensiviert. Hier zeigt sich u.a., daß »(…) vielfach eine extreme Unterdotierung und eine Unterprofessionalisierung (in bezug auf Verberuflichung) in den Institutionen bei gleichzeitig hohem Anteil an Ehrenamtlichkeit und Nebenberuflichkeit (selbst in Leitungsfunktionen)«[114] herrscht. Zwar kann aufgrund der KEBÖ-Statistik grob zwischen haupt- und nebenberuflichen sowie ehrenamtlichen MitarbeiterInnen in einem (großen) Teil des gesamten Weiterbildungsbereiches unterschieden werden,[115] über das Ausmaß selbständiger bzw. freiberuflicher Tätigkeit, so vor allem im stark expandierenden privatwirtschaftlich organisierten Segment, liegen jedoch bisher keine umfassenden Daten vor. Als Hinweis auf die Verteilung von Beschäftigungsverhältnissen im gesamten Weiter-

113 Siehe auch Kapitel 2.3.
114 Anneliese Heilinger 2000, Seite 7. Dieses Ergebnis bezieht sich auf den stärker traditionellen Teil von Weiterbildungsanbietern, die der KEBÖ angehören.
115 Allerdings sind selbst hier die Angaben zur Unterscheidung zwischen pädagogischem und administrativem Personal insgesamt mangelhaft.

bildungsbereich kann zunächst eine 2005 in Deutschland abgeschlossene Studie des WSF – Wirtschafts- und Sozialforschung im Auftrag des deutschen Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) herangezogen werden. Der Anteil von Tätigkeitsverhältnissen auf Honorar- und Selbständigkeitsbasis beträgt ihr zu Folge 74 Prozent.[116] Insgesamt handelt es sich beim Weiterbildungsbereich außerdem um ein weiblich dominiertes Tätigkeitsfeld, dies geht sowohl aus der deutschen Studie als beispielsweise auch aus dem »Honorarbarometer« der Interessengemeinschaft work@education der GPA hervor.[117]

Auch für Österreich betonen verschiedene Einschätzungen – u. a. im Zusammenhang mit der ausgeprägten »Unterdotierung« – die Zunahme freier bzw. atypischer Beschäftigungsverhältnisse,[118] die einen entscheidenden Aspekt der Veränderung der Rahmenbedingungen des Arbeitens im Trainingsbereich darstellt – insbesondere für hauptberuflich Tätige. In vielen Fällen handelt es sich zudem um sogenannte »Umgehungsverträge«[119] und prekäre Beschäftigungen. So arbeitet laut »Honorarbarometer« der Großteil der TrainerInnen in AMS-finanzierten Maßnahmen auf Basis eines Werk- oder Freien Dienstvertrages. Die laut Vertragsform geltende freie Zeiteinteilung steht allerdings im Widerspruch zu den üblicherweise fixen Zeiten von AMS-Maßnahmen.[120]

Die Annahme einer überwiegenden Mehrzahl an freiberuflichen TrainerInnen spiegelt sich tendenziell auch in der im vorliegenden Rahmen untersuchten Gruppe wider. Der größte Teil der befragten TrainerInnen arbeitet hier auf Werkvertragbasis, gefolgt von Freien DienstnehmerInnen.[121] Eine Anstellung als TrainerIn bildet eher die Ausnahme. Ein-Personen-Unternehmen sind vorwiegend im Wirtschaftstrainingsbereich zu finden, im arbeitsmarktpolitischen Trainingsbereich dagegen selten. Sowohl die befragten ExpertInnen als auch die TrainerInnen berichten, daß es im arbeitsmarktpolitischen Trainingsbereich in den letzten Jahren zu einem massiven Rückgang der Anstellungsverhältnisse gekommen ist. Zurückgeführt wird dies auf einen erhöhten Preis- und Konkurrenzdruck infolge des AMS-Vergabeverfahrens: *»Die große Herausforderung, der wir gegenüberstehen, ist eigentlich die, daß aufgrund des Kostendrucks immer weniger in Anstellungen gearbeitet werden kann. Ich erlebe das eher als eine aufgezwungene als eine freiwillige Geschichte, weil der Kostendruck, der gerade auch über das AMS gemacht wird, dermaßen hoch ist, daß es eigentlich unmöglich ist, mit Anstellungen zu fahren, und die Werkverträge entstehen zum Teil auch mit ganz niedrigen Stundensätzen. (…) Bei den Arbeitslosen sind Anstellungen das Erfolgskriterium, und gleichzeitig werde ich über das* [Anmerkung: AMS-]*System dahin gezwungen, daß ich mit Werkverträgen arbeiten muß, weil ich*

116 Vgl. WSF – Wirtschafts- und Sozialforschung 2005, Seite 3. Die sozialversicherungspflichtigen Beschäftigungsverhältnisse machen demgegenüber nur 13,5 Prozent aus.

117 Vgl. GPA (Hg.) 2006, Seite 17.

118 Vgl. u. a. Elke Gruber o. J.; GPA (Hg.) 2006.

119 »Wurde ein Vertrag in einer bestimmten Rechtsform mit dem Ziel abgeschlossen, sich Leistungen wie z. B. die Arbeitslosenversicherung zu ersparen, wäre aber nach dem tatsächlichen Berufsalltag rechtlich anders zu beurteilen, spricht man von einem Umgehungsvertrag.« (GPA [Hg.] 2006, Seite 7)

120 Vgl. ebenda, Seite 16.

121 »Freie Dienstverträge und Werkverträge werden in steuerrechtlichen Fragen gleich behandelt. Bei der sozialen Absicherung sind die Unterschiede jedoch gravierend.« (GPA [Hg.] 2006, Seite 12)

sonst die Kosten nicht einhalten kann. Das ist irgendwie eine Doppelbödigkeit.« (Expertin, Maßnahmenträger)

Die Mehrheit der Befragten arbeitet hauptberuflich als TrainerIn. In einigen Bereichen arbeiten auch TrainerInnen, die ihre Erfahrung aus der Praxis im Training einsetzen und nebenberuflich trainieren. Dies trifft auch für Bereiche der Volkshochschul-Erwachsenenbildung zu, wo oft im Zuge des Berufs erlernte Inhalte vermittelt werden. Allerdings ist diese Art der Beschäftigung nach Einschätzung mancher ExpertInnen im Abnehmen.

Betreffend der großen Anzahl selbständiger TrainerInnen wird seitens der ExpertInnen betont, daß dieses Arbeitsverhältnis von den TrainerInnen zum Teil auch gewünscht wird, um so für unterschiedliche Institutionen arbeiten zu können. Diese Einschätzung findet in den Interviews mit TrainerInnen zum Teil Entsprechung. Ein Teil der TrainerInnen schätzt die Unabhängigkeit der Neuen Selbständigkeit, allen voran diejenigen, die nur einer nebenberuflichen Trainingstätigkeit nachgehen und deren Erwerbseinkommen davon nicht abhängt. TrainerInnen, die ein hohes Einkommen aus ihrer Trainingstätigkeit beziehen, sehen naturgemäß ebenso mehr Vorteile als Nachteile in der Selbständigkeit. Der größere Teil der Befragten, vor allem aktiv berufstätige TrainerInnen im arbeitsmarktpolitisch organisierten Trainingsbereich, fällt jedoch aus Mangel an Alternativen unter die Gruppe der Neuen Selbständigen, da Anstellungsverhältnisse, wie bereits erwähnt wurde, eine Ausnahme darstellen.

Von ExpertInnen auf Trägerseite wird die geringe Anzahl an Anstellungsverhältnissen auch damit begründet, daß FreiberuflerInnen weniger krankheitsbedingte Ausfälle aufweisen.

Mit dem Aspekt der Arbeitsverhältnisse wird ein zwar bedeutender, aber dennoch nur ein weiterer Aspekt zu einer Reihe von Merkmalen hinzugefügt, anhand derer das Berufsbild des Trainers/der Trainerin zu bestimmen wäre. Die bereits dargestellten diesbezüglichen Unklarheiten entsprechen der Heterogenität des gesamten Weiterbildungsbereiches. Erschwert wird die Klärung eines Berufsbildes durch die lange Zeit mangelnde wissenschaftliche Erfassung und die daher »(…) unzuverlässigen oder gänzlich fehlenden Angaben über Größe, Ausbildungs- und Qualifikationsstand der Berufsgruppe der Erwachsenenbildner«.[122] Die im vorliegenden Rahmen präsentierten Ergebnisse qualitativer Untersuchungen sollen in diesem Sinne auch eine Grundlage für weitere Analysen bieten. Im Zusammenhang mit den Beschäftigungsverhältnissen der im Weiterbildungsbereich Tätigen, stellt sich dabei zunächst die Frage, inwieweit diese eine Basis für professionelles Handeln darstellen.

4.4.2 Die existentielle (Un-)Sicherheit von TrainerInnen – »Freier Fall« in die Prekarität?

TrainerInnen, die in ihrer beruflichen Tätigkeit Arbeitsuchende beim Erwerb von Qualifikationen zur Aufnahme einer Beschäftigung unterstützen, haben betreffend ihrer eigenen be-

122 Dieter Nittel/Reinhard Völzke 2002, Seite 14.

ruflichen Situation in den letzten Jahren starke Verschlechterungen erlebt. Aus Sicht der Befragten vergibt das AMS die Aufträge an die jeweiligen billigsten Anbieter. Dies führt wiederum dazu, daß die Trägereinrichtungen den finanziellen Druck an die TrainerInnen weitergeben, wodurch diese zu immer niedrigeren Honoraren arbeiten müssen, um den Wettbewerbsvorteil der Trägereinrichtungen sichern zu können.

Dieser Preisdruck führt zu schlechteren Arbeitsbedingungen für die TrainerInnen – darunter vor allem dazu, daß sie immer mehr Stunden trainieren müssen, um ihre Existenz sichern zu können, was sich in weiterer Folge auch auf die Qualität des Trainingsangebots, das heißt letztendlich für die TeilnehmerInnen, negativ auswirkt. Die Befragten berichten von Personen, die unter den aktuellen Arbeitsbedingungen den TrainerInnenberuf aufgegeben haben: *»Ich kenne viele, nein, viele nicht, aber einige gute TrainerInnen, die lange am Markt gearbeitet haben, die haben gesagt: ›Für dieses Honorar, da trainier' ich nicht mehr, da führe ich die Anwesenheitsliste. Ich schau', ob wer da ist, und mache dann das ›Anwesend‹ dazu, oder wenn von der Institution Druck ist, schreibe ich hin, wann sie gekommen und wann sie gegangen sind.‹«* (TrainerIn)

Einige der Befragten können es sich für sich selbst nicht vorstellen, ihren Beruf weiter auszuüben, wenn die Bedingungen sich weiterhin verschlechtern. Diese Bedingungen sind in zunehmendem Maße als prekär zu bezeichnen; Prekarität der Arbeitsbedingungen stellt also im Weiterbildungsbereich ein verbreitetes Charakteristikum dar. Prekäre Beschäftigung ist dann zu konstatieren, wenn mehrere Risikofaktoren zusammentreffen. Kriterien von Prekarität haben unterschiedliches Gewicht, das heißt, es gibt Prekaritätsmerkmale, die jedenfalls eine prekäre Situation schaffen, und solche, die nur in Kombination mit anderen zu einer prekären Situation führen.

Die Basis dafür, daß ein Arbeitsplatz als prekär zu bezeichnen ist, bilden jene Kriterien, die sich auf die existentielle (Un-)Sicherheit beziehen. Dazu zählen geringes Einkommen, mangelnde soziale Absicherung, unkalkulierbare Beschäftigungsstabilität sowie ökonomische Abhängigkeit (von einem Arbeit- oder Auftraggeber).

Wesentlich ist jedoch, daß erst das Zusammentreffen mehrerer Kriterien das persönliche Unsicherheitsgefühl und damit die Prekarität der Erwerbs- und Lebenssituation verschärft. Das Zutreffen eines dieser Prekaritätskriterien muß eine Beschäftigungssituation noch nicht prekär machen. So können etwa gute soziale Absicherung (Kündigungsfrist, Abfertigung, Arbeitslosenanspruch) oder hohes Einkommen geringe Beschäftigungsstabilität abfedern, vorausgesetzt, die persönliche Situation der Person läßt dies zu. Umgekehrt kann geringes Einkommen durch hohe soziale Absicherung und hohe Beschäftigungsstabilität ausgeglichen werden. Nicht zuletzt ist bei der Bestimmung von prekären Verhältnissen die jeweilige Arbeitsrealität, das heißt die Rahmenbedingungen der alltäglichen beruflichen Tätigkeit, nicht außer acht zu lassen.[123]

Prekäre Beschäftigungsverhältnisse konnten in dieser Studie nur bei TrainerInnen im arbeitsmarktpolitischen Bereich gefunden werden. Daraus kann jedoch nicht gefolgert werden,

123 Siehe dazu Kapitel 4.4.3.

daß Prekarität im übrigen Trainingsmarkt kein Thema ist, sondern nur, daß das Risiko einer prekären Beschäftigung im arbeitsmarktpolitischen Trainingsbereich jedenfalls gegeben, möglicherweise auch höher ist. Ob überhaupt, in welchem Ausmaß und mit welchen Merkmalen prekäre Beschäftigungsverhältnisse auch bei TrainerInnen der Privatwirtschaft existieren, kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden.

Nach Einschätzung der befragten ExpertInnen nehmen prekäre Arbeitsverhältnisse im Trainingsbereich zu: *»Jegliche Sicherheit ist meiner Ansicht nach weg. Jegliches Risiko liegt bei den Personen selbst.«* (ExpertIn, VHS)

Der arbeitsmarktpolitisch organisierte Trainingsbereich wird im Sinne der Beschäftigungsstabilität von den ExpertInnen als besonders unsicher bezeichnet: *»Im AMS-finanzierten Bereich – der ist natürlich sehr unsicher, weil durch die Ausschreibungen es zwei Wochen vorher noch nicht klar ist, ob du arbeiten wirst oder nicht.«* (ExpertIn, work@education)

Prekarität wird von den ExpertInnen insbesondere auch dort vermutet, wo TrainerInnen durch Verträge daran gehindert werden, für andere Institutionen zu arbeiten.

Im Zusammenhang mit dem Thema Prekarität scheint schließlich auch eine umfassende Beratung und Berufsorientierung hinsichtlich der Arbeits- und Einkommensbedingungen sowie der Arbeitsmarktchancen sinnvoll. Insbesondere betrifft dies Personen, die über längeren Zeitraum vom Arbeitsmarkt ausgeschlossen waren, wie z. B. Langzeitarbeitslose oder WiedereinsteigerInnen, und die aufgrund dessen bereits mit den hinlänglich bekannten Schwierigkeiten konfrontiert sind, am Arbeitsmarkt Fuß zu fassen. Nach Auskunft einiger ExpertInnen nimmt die Zahl Arbeitsloser, die einen Einstieg in die Trainingsbranche versuchen, und zum Teil auch »Train-the-Trainer«-Ausbildungen zur Umschulung vom AMS finanziert bekommen, zu: *»(…) Dann soll es* [Anmerkung: das AMS] *auch ganz klar vermitteln, daß das* [Anmerkung: die Ausbildung] *jetzt keine Sicherheit bietet, einen Job zu kriegen. Die sind Arbeitslose, vielleicht in einer AMS-Maßnahme, und werden dann selbst TrainerInnen, das kommt auch immer häufiger vor.«* (ExpertIn, Trägerorganisation)

4.4.2.1 Einkommenssituation

Zwar liegen keine vergleichbaren Daten aus Österreich vor, die Ergebnisse der bereits erwähnten deutschen Studie geben jedoch Auskunft über den Stellenwert des Einkommens von Lehrenden im Weiterbildungsbereich. Bei 81 Prozent der Beschäftigungsverhältnisse von festangestellt tätigen Personen wird das Einkommen unbedingt benötigt und ist für weitere zwölf Prozent von großer Bedeutung. Im Falle hauptberuflicher Honorarkräfte wird in knapp der Hälfte der Tätigkeitsverhältnisse »(…) das Einkommen unbedingt benötigt, für weitere 27 Prozent hat dieses Einkommen eine große Bedeutung.«[124] Dabei befinden sich in der Weiterbildung tätige Frauen häufiger als Männer in einer finanziell unsicheren Situation.

Die finanzielle Situation der befragten TrainerInnen ist entsprechend der Heterogenität dieser Gruppe sehr unterschiedlich. So erfassen die Daten, die im Zuge des »Honorarbarometers«

124 WSF – Wirtschafts- und Sozialforschung 2005, Seite 7.

der GPA (work@education) erhoben wurden, beispielsweise eine Spannbreite von 6,50 bis 96 Euro pro Unterrichtseinheit (60 Minuten); speziell für den AMS-Bereich beträgt die Spanne 10,50 bis 77,50 Euro pro Unterrichtseinheit. Faktoren, die sich auf die Höhe der Honorare auswirken, sind den AutorInnen zufolge die Vertragsform, der Bildungsabschluß, die Beschäftigungsdauer, das Berufsfeld, das Bestehen eines Betriebsrates und bestehende Geschlechterdifferenzen.[125] Dieser Befund deckt sich auch mit den Ergebnissen der vorliegenden Untersuchungen und trifft damit auch auf den Bereich von AMS-Maßnahmen sowie teilweise auch auf den Non-Profit-Sektor zu. TrainerInnen haben hier nicht die Möglichkeit, die Preise entsprechend der eigenen unternehmerischen Erfordernisse unter Marktbedingungen frei zu gestalten. Die Preisbildung steht in Zusammenhang mit der Organisationsgröße der Auftraggeber, der Abhängigkeit von den Auftraggebern sowie in geringerem Maße auch mit dem Ausbildungs- und Qualifikationsniveau und den Referenzen der TrainerInnen selbst. Was die Vertragsform betrifft, so sind »(…) WerkvertragsnehmerInnen bei den höheren Honorarsätzen stärker vertreten«[126] als Freie DienstnehmerInnen. Das ist vor allem darauf zurückzuführen, daß die Auftraggeber bei Werkverträgen keine Sozialversicherungsbeiträge entrichten müssen.

Tendenziell kann für den gesamten Non-Profit-Sektor gesagt werden: Je größer die Abhängigkeit von einem kleinen Auftraggeberkreis, desto weniger können die TrainerInnen die Preisgestaltung autonom entscheiden. Unabhängig von Inhalt und Bezahlung werden alle Aufträge angenommen, um einerseits das wirtschaftliche Überleben zu sichern und andererseits Auftraggeber nicht durch eine Ablehnung zu verärgern. Das fehlende Geld zur Unterhaltssicherung wird durch Mehrarbeit ausgeglichen.

Die wesentlichsten Unterschiede im Tagsatz bestehen den Einschätzungen der Befragten zu Folge zwischen dem Profit- und dem Non-Profit-Sektor. Während die Interviewten im Profit-Sektor Tagsätze bis zu 1.800 Euro lukrieren können, sind es im Non-Profit-Sektor nur 400 Euro. Aber auch im Non-Profit-Sektor gibt es gewaltige Unterschiede: Die Stundensätze differieren hier von 15 bis 50 Euro. Die niedrigsten Stundensätze finden sich den befragten TrainerInnen zu Folge bei AMS-Maßnahmen; der Stundensatz in diesem Bereich beträgt zwischen 15 und 25 Euro: *»Tendenziell geht es* [Anmerkung: der Stundensatz bei AMS-Maßnahmen] *ziemlich runter. Es gibt KollegInnen von mir, die gehen um fünfzehn Euro arbeiten. Was mich auch erschreckt ist, daß es so unterschiedlich bezahlt wird. Deshalb wird es von den Auftraggebern nicht gerne gesehen, wenn TrainerInnen über ihr Gehalt sprechen, und mittlerweile ist es im Vertrag verankert, daß wir über unser Honorar nicht sprechen dürfen.«* (TrainerIn)

Die Einschätzung der ExpertInnen unterscheidet sich von den Ergebnissen der TrainerInneninterviews nur unwesentlich. Die Honorare der TrainerInnen bewegen sich laut den befragten ExpertInnen zwischen zehn Euro pro Stunde und 1.000 Euro pro Tag. Nach Aussagen der VertreterInnen des BFI Wien liegt die Untergrenze der Honorarsätze bei 20 Euro pro Unter-

125 Vgl. GPA (Hg.) 2006, Seite 8. Im Hinblick auf die Abhängigkeit der finanziellen Situation von der Art der Einrichtung (Organisationsgröße, institutionelle Etablierung etc.), in der die TrainerInnen tätig sind, vgl. auch WSF – Wirtschafts- und Sozialforschung 2005, Seite 8.

126 Ebenda.

richtseinheit. Manche ExpertInnen aus den Reihen der Maßnahmenträger fordern, daß der Mindestlohn für gute Arbeit seitens der TrainerInnen bei 30 Euro liegen sollte. Die befragte ExpertIn der work@education (GPA) fordert 25 Euro als Mindestlohn für Freie Dienstverträge. Auf Basis einer ausgedehnteren Befragung von TrainerInnen hat die work@education mit dem »Honorarbarometer« 2006 ein detailliertes Schema für Mindesthonorare für Freie DienstnehmerInnen und WerkvertragsnehmerInnen, angelehnt an die Gehaltstabelle des Kollektivvertrages für ArbeitnehmerInnen privater Bildungseinrichtungen (BABE), vorgelegt.

Insbesondere TrainerInnen von AMS-Maßnahmen stehen in einem großen Abhängigkeitsverhältnis zu den Auftraggebern und müssen auch Reduktionen des Stundensatzes mit sofortiger Wirkung hinnehmen: *»Ich habe noch vor eineinhalb Jahren für das Institut für vierunddreißig Euro gearbeitet. Es ist totale Erpressung gewesen: Ab morgen* [Anmerkung: geringeres Honorar für die gleiche Arbeit]*, oder es geht halt nicht mehr.«* (TrainerIn)

Der/Die TrainerIn trägt zudem das unternehmerische Risiko in vollem Umfang, was in den Honorarsätzen jedoch keine Entsprechung findet.

Angesichts ihrer Situation sind die Befragten allerdings im Hinblick auf die Ursachen nicht unreflektiert. Die Trägerorganisationen werden zwar vielfach kritisiert, verantwortlich für die Preispolitik bei AMS-Maßnahmen werden aber die Vergaberichtlinien des AMS sowie die Arbeitsmarktpolitik gemacht: *»Ich denke, daß die Bildungsinstitute den Druck einfach weitergeben, den sie vom AMS bekommen, (…) und das AMS ihn weitergibt, weil es ihn auch von oben bekommt. Letztendlich die, die ganz unten stehen, nämlich die TrainerInnen, die bekommen es dann ab. Dann bekommen es ja auch letztendlich die KursteilnehmerInnen ab, die ja im Grunde die Kunden von uns allen sind.«* (TrainerIn)

Die meisten Bildungsinstitute streben zwar ein »Stammteam« freiberuflicher TrainerInnen an, garantieren aber keine Auslastung für diese. Insbesondere bei AMS-Maßnahmen führt dies zu hoher Unsicherheit der TrainerInnen, da die Preisgestaltung keine Bildung von Reserven zuläßt: *»(…) Dieses mit sich selbst beschäftigt sein dauernd, weil ich weiß ja nicht, wie es in einem halben Jahr weitergeht. Weil ich steh' dauernd vor dieser komischen Situation: ›Ich arbeite mit Menschen, die selber Arbeit suchen, und habe selber keine Existenzsicherung.‹«* (TrainerIn)

Um die Unsicherheit der zukünftigen Auftragslage auszugleichen, muß der Kontakt zu mehreren Auftraggebern gepflegt werden.

4.4.2.2 Soziale Absicherung

Die Bewertung der sozialen Absicherung hängt verständlicherweise stark mit dem Einkommen zusammen. Die Kriterien mangelnder sozialer Absicherung bei den interviewten TrainerInnen sind:

- Kein Anrecht auf Arbeitslosengeld.
- Keine Entgeltfortzahlung im Fall von Krankheit und Urlaub.
- Keine oder schlechte Aussicht auf existenzsichernde Pension.

TrainerInnen, die neben der selbständigen Trainingstätigkeit in einem angestellten Arbeitsverhältnis stehen, sind aufgrund dessen hinsichtlich Arbeitslosengeld, Urlaub und Krankheit na-

turgemäß besser abgesichert. Die folgenden Ausführungen beziehen sich deshalb auf jene Befragten, die ausschließlich selbständige TrainerInnen (vor allem auf Basis atypischer Beschäftigungsverhältnisse) sind: »Unter dem Gesichtspunkt der sozialen Absicherung und der finanziellen Lage sind vor allem die hauptberuflichen Honorarkräfte hervorzuheben, die sich tatsächlich zu einem großen Teil – fast drei Viertel – in einer prekären Lage befinden.«[127]

Der Großteil der Befragten dieser TrainerInnengruppe ist als Neue Selbständige über Werkvertrag, ein kleinerer Teil als (meist Ein-Personen-)UnternehmerInnen beschäftigt. Diese Interviewten haben daher auch keinen Anspruch auf Arbeitslosengeld. Das Fehlen einer Arbeitslosenversicherung wird vor allem dann schlecht verkraftet, wenn die Beschäftigungsstabilität unkalkulierbar ist oder die Auftragslage stark schwankt. Die Mehrzahl der befragten Vollzeit-TrainerInnen hat auch keine Absicherung für länger andauernden Arbeitsausfall durch Auftragsflauten oder Krankenstand: *»Bei diesen Honoraren und Umfeldbedingungen kann man nur schauen: Jeden Tag trainieren, was das Zeug hält, sonst kann ich meine Miete nicht mehr bezahlen. Also ich will seit einem halben Jahr bei einem Arzt um eine Kur ansuchen, aber denke mit einem Wahnsinn daran, wenn ich drei Wochen einen Umsatz- oder Einkommensausfall habe und weiß, daß ich dann bei einem Projekt rausgehaut bin.«* (TrainerIn)

Der Großteil dieser Personen schätzt das Risiko, krank zu werden oder einen Unfall zu haben, als eher gering ein und sieht deshalb die eigene Arbeitskraft als Sicherung an. Dies liegt vor allem auch an dem sehr niedrigen Durchschnittsalter der TrainerInnen im arbeitsmarktpolitischen Bereich: Einerseits ist die Wahrscheinlichkeit, krank zu werden, tatsächlich geringer, andererseits wird die prekäre Jobsituation oft nur als Übergangsstadium in einen besseren Job dargestellt. Meist fehlt allerdings aufgrund der Umsatzschwankungen und des generell zu geringen Umsatzes das Kapital für spezielle Sicherungssysteme, wie z. B. Betriebsausfallsversicherungen: *»Die Bezahlung ist eigentlich eine Frechheit. Das hat sogar einmal ein Teilnehmer gesagt: ›Sie arbeiten zuviel, um zu überleben.‹ Man muß mit diesem Stundensatz unglaublich viel arbeiten, um sein Leben erhalten zu können. Man darf nicht krank werden, denn sobald man krank ist, hat man Verdienstentgang und die Gefahr des Burnout ist groß.«* (TrainerIn)

Ein kontinuierlich niedriges Einkommen führt dazu, daß die spätere Pension nicht existenzsichernd ist. Auch in dieser Hinsicht gilt, daß das schlechte Einkommen durch Mehrarbeit ausgeglichen wird, die Aussichten auf eine existenzsichernde Pension zu wahren.

4.4.2.3 Beschäftigungsstabilität

Unkalkulierbare Beschäftigungsstabilität bedeutet mangelnde Kontinuität und Absehbarkeit, was die zeitliche Auslastung betrifft. Eine stark schwankende zeitliche Auslastung kann zum Streßfaktor werden, da – wenig überraschend – auch bei freiwillig Selbständigen das Bedürfnis nach Beschäftigungsstabilität in hohem Maße vorhanden ist. Eine andauernde existentielle Bedrohung wirkt sich negativ auf das Arbeitsergebnis aus und zehrt auf Dauer an der eige-

127 WSF – Wirtschafts- und Sozialforschung 2005, Seite 9f. In Deutschland beträgt der Anteil dieser Gruppe an allen in der Weiterbildung tätigen Personen knapp 20 Prozent.

nen Substanz. Angestrebt werden grundsätzlich die Sicherheitsbedingungen, die mit einer Anstellung einhergehen (allerdings gekoppelt mit den Vorteilen, die eine freiberufliche Beschäftigung mit sich bringt).

Viele Befragte heben den Vorteil hervor, einen Auftrag ablehnen zu können, was ein Zeichen der persönlichen Unabhängigkeit im Sinne eines UnternehmerInnentums ist. Die persönliche Unabhängigkeit bezüglich der Auftragsannahme ist jedoch bei manchen dieser TrainerInnen nur eine scheinbare und verliert individuell aufgrund der hohen finanziellen Abhängigkeit von wenigen Auftraggebern an Bedeutung. Problematisch ist die Situation aber insbesondere für jene TrainerInnen, die ökonomisch von einem Auftraggeber abhängen: *»Wenn man sich zur Wehr setzt, ist man weg vom Fenster, also hat überhaupt keinen Auftrag mehr. Also es ist wirklich modernes Sklaventum.«* (TrainerIn)

4.4.3 Einblicke in die Arbeitsrealität von TrainerInnen

4.4.3.1 Arbeitsbelastungen

Generell kann gesagt werden, daß die Grenze zwischen notwendiger Anpassung und Selbstausbeutung bei TrainerInnen leicht überschritten wird. Es ist ein hohes Ausmaß an Selbstmanagement und Abgrenzung notwendig, um der Gefahr der Selbstausbeutung entgegenzuwirken.

Besonders burn-out-gefährdet sind TrainerInnen, die sich mangelhaft abgrenzen und zugleich einen hohen Anspruch an sich selbst sowie ein TrainerInnenselbstverständnis aufweisen, das den Schwerpunkt in der helfenden Beziehung setzt: *»Es ist anstrengend und intensiv, mit Arbeitsuchenden zu arbeiten. Die Leute kommen einem sehr nahe.«* (TrainerIn)

Vor allem von ehemals im arbeitsmarktpolitisch organisierten Trainingsbereich beschäftigten Interviewten wird darauf hingewiesen, daß TrainerInnen in diesem Bereich aufgrund der Zielgruppe und der damit einhergehenden größeren psychischen Belastung idealerweise ein geringeres Ausmaß an Wochenstunden als mit anderen Zielgruppen üblich trainieren sollten. Tatsächlich aber hat die Mehrheit der in diesem Bereich Beschäftigten aufgrund der Einkommenssituation keine diesbezügliche Wahlfreiheit.

Die Belastungen werden von den meisten TrainerInnen mit Supervision ausgeglichen. Eine Supervisionsstunde kostet zwischen 70 und 100 Euro und wird nur von den wenigsten Trägerorganisationen bezahlt, das heißt, die TrainerInnen müssen selbst dafür aufkommen. Zusätzlich wird der Austausch mit KollegInnen – so vorhanden – als Form der Psychohygiene beschrieben.

Im Gegensatz zu den interviewten TrainerInnen geben die befragten ExpertInnen an, daß bei Kursen oder Maßnahmen, die über einen längeren Zeitraum gehen, oft Supervision angeboten wird. Teilweise findet z. B. im BFI Wien für neuere TrainerInnen auch Mentoring durch erfahrene Kernteams statt – ein Umstand, der in den Interviews mit TrainerInnen kein einziges Mal erwähnt wird. Zum Austausch zwischen KollegInnen kommt es laut ExpertInnen zudem in Besprechungen. Die Divergenz in den Aussagen zwischen TrainerInnen und ExpertInnen

deutet darauf hin, daß es nicht nur eine unterschiedliche Wahrnehmung der Bedürfnisse der TrainerInnen gibt, sondern auch eine mangelhafte Kommunikation zu diesen Themen.

4.4.3.2 Zusammensetzung der KursteilnehmerInnen

Im Vorfeld der Schulungsmaßnahmen erfolgt kein Matching zwischen den Zielen der Maßnahme und den Zielen sowie Voraussetzungen der TeilnehmerInnen. Daraus resultiert nicht nur, daß die Zusammensetzung der TeilnehmerInnen sehr heterogen ist, sondern auch, daß manche TeilnehmerInnen passiv bis ablehnend dem Training gegenüberstehen. Der/Die TrainerIn muß deshalb Zeit und Energie aufwenden, um die einzelnen TeilnehmerInnen zu motivieren und arbeitsfähig zu machen. Teilweise bringen die entsendeten TeilnehmerInnen auch Problemstellungen, so etwa Alkoholprobleme, mit, deren Aufarbeitung nicht Teil eines Trainings sein kann, sondern anderer Unterstützung bedarf: *»Was mich auch stört, diese Maßnahmen sind alle in den Kinderschuhen, die meisten zumindest; und die Zubuchungen vom AMS sind teilweise sehr willkürlich. Es werden, um die Statistiken zu beschönigen, Menschen in die Kurse gesteckt, die nicht sinnvoll sind, und die aber andere Kurse bräuchten. Im Vorfeld wird kein Aussortieren gemacht, was total notwendig wäre, im Rahmen eines Erstgespräches einmal zu schauen, in welche Maßnahme gebe ich wen. Damit wäre die Motivation in der Gruppe wahrscheinlich auch höher.«* (TrainerIn)

4.4.3.3 Image und Anerkennung

Eng verknüpft mit dem finanziellen Aspekt der arbeitsmarktpolitisch organisierten Trainingsmaßnahmen ist die Wertschätzung für die Arbeit mit Arbeitsuchenden. Die Befragten haben den Eindruck, daß ihr Image mit dem gesellschaftlichen Umgang mit Arbeitsuchenden korreliert und deshalb deutlich schlechter als das anderer TrainerInnen ist: *»Es gibt ja die TrainerInnen im AMS-Kontext, die ja sehr wenig verdienen, aber eine sehr schwierige Zielgruppe haben, schwieriger als zum Beispiel Manager* [Anmerkung: als Zielgruppe]. *Jeder glaubt, das leichteste sind die Arbeitslosen und das ist die Utopie, die gelebt wird.«* (WirtschaftstrainerIn)

Die befragten TrainerInnen geben zudem an, auch wenig Anerkennung und Wertschätzung durch die Auftraggeber zu erhalten.

4.4.3.4 Mangelhafte Infrastruktur

Bei einzelnen Trägerorganisationen stehen den Befragten nur schlecht ausgestattete und zu kleine Seminarräume zur Verfügung. Zudem wird kritisiert, daß es keine Arbeitsräumlichkeiten für TrainerInnen gibt, in denen sie Vor- und Nachbereitung von Trainings durchführen können und in denen PCs und Faxgerät zur Verfügung stehen. Auch die Tatsache, daß es manchmal keine Küche oder keinen Aufenthaltsraum gibt, wird bei ganztägigen Trainings als problematisch eingestuft: *»Ich würde mir wünschen, die Seminarräume sähen so aus, daß man sie benützen kann. Wenn man nicht eigeninitiativ ist, dann kommt man bei den AMS-Maßnahmen nicht zu den Dingen, die man braucht und die Standard sein sollten. Es wurde uns nichts zur Verfügung gestellt. Die Büros sind nicht gut ausgestattet, es wird sehr viel gespart. Das hängt*

sicher stark damit zusammen, daß das AMS Auftraggeber ist, weil es natürlich schaut, daß es den Billigsten bekommt und die ganzen Institutionen sich unterbieten – und das auf Kosten der Trainer und der Räumlichkeiten.« (TrainerIn)

4.4.3.5 Akquisition und Marketing

Das Hauptinstrument der TrainerInnen zur Akquisition neuer Aufträge ist die Mundpropaganda. Eine wichtige Rolle spielen in diesem Zusammenhang die sozialen Netzwerke, über die alle Befragten mehr oder weniger verfügen: *»Gerade im Trainingsbereich, aber auch im Beratungsbereich ist es wichtig, daß man in ein gutes Netzwerk eingebunden ist. Daß man sich einerseits Reputation erarbeitet, weil die in dem Kontext sehr wichtig ist, und daß man immer wieder selbst an andere denkt, wo man die einsetzen kann, aber auch daß die anderen einem helfen. Es gibt fixe Netzwerke, es gibt auch sehr lose Netzwerke, die sich einfach über Freundschaft entwickeln. Und ich denke, es braucht beides.«* (TrainerIn)

In einer Welt, in der Weiterbildung mit vielen anderen Möglichkeiten, seine Zeit zu verbringen und sein Geld auszugeben, konkurriert, ist Marketing unerläßlich. Tatsächlich haben die befragten TrainerInnen, allen voran jene im arbeitsmarktpolitisch organisierten Trainingsbereich, nur wenige Kenntnisse in Marketing und Verkauf und setzen auch nur wenige Aktivitäten in diesem Bereich. Nur zwei Befragte haben z. B. eine eigene Homepage.

Die fortlaufende Akquisitionstätigkeit in Folge der Selbständigkeit stellt durchaus eine teilweise sogar enorme Belastung dar. Das Ausmaß von Networking und Akquisition hat Auswirkungen auf die Qualität der Trainings und auf die Arbeitszufriedenheit: *»Das hat auch Auswirkungen auf die Qualität des Trainerseins. Wenn ich weiß, mein Jahr ist gesichert, kann ich ganz anders trainieren, als wenn ich weiß, ich muß nach links und nach rechts schauen, und ich muß mich da und dort bewerben und dort Kontakte knüpfen und dort nachfragen, dort einspringen. Dann weiß ich, ich kann meinen Beruf nicht gut ausüben.«* (TrainerIn)

Laut Einschätzung der befragten ExpertInnen wird im frei finanzierten Trainingsbereich ca. ein Viertel der Arbeitszeit der Akquisition von neuen Aufträgen gewidmet.

4.4.3.6 Fluktuation

Die Arbeitszufriedenheit ist in hohem Maße abhängig vom Einkommen und der existentiellen Sicherheit, aber auch vom Ausmaß der individuellen Selbstverwirklichung und der intrinsischen Motivation: *»Ich würde es nicht als ›Job als Trainerin‹ bezeichnen, sondern in meinem Fall eher Berufung nennen, und deshalb bin ich zufrieden, aber wenn ich es als Ernährungsjob sehen würde, dann würde ich sagen, kann man nur unzufrieden sein.«* (TrainerIn)

Ein relativ großer Teil der Befragten hat zumindest mittelfristig den Plan, sich vom arbeitsmarktpolitisch organisierten Trainingsbereich in die Bereiche des Wirtschaftstrainings oder des Coachings bzw. der Beratung zu entwickeln. Die TrainerInnen-Profession erlebt offensichtlich eine Abwertung in der informellen Hierarchie der »Menschenarbeit«: Wer weiterkommen will, wird Coach bzw. BeraterIn. Diese Arbeitsbereiche werden mit hohem Einkommen und höherem Prestige in Verbindung gebracht und sind deshalb auch relativ begehrt.

Insgesamt ist Fluktuation im arbeitsmarktpolitisch organisierten Trainingsbereich den befragten TrainerInnen und ExpertInnen zufolge sehr hoch. Konkrete Zahlen werden lediglich für den VHS-Bereich vorgelegt, der von Fluktuationspänomenen aber nach eigenen Angaben weniger betroffen ist: Nach Einschätzung einer VHS-Vertreterin liegt die Fluktuation bei Maßnahmen, die im klassischen VHS-Bereich durchgeführt werden, bei maximal zehn Prozent.

Einen Grund für die hohe Fluktuation im Trainingsbereich sehen einige der befragten ExpertInnen in den Arbeitsbedingungen für TrainerInnen. Als Belastungen werden der häufige Standortwechsel und teilweise der Aufwand für die Akquisition beschrieben: *»Es ist halt nicht der Traum eines jeden Menschen, am Tag drei unterschiedliche Arbeitsorte aufzusuchen. Die Bezahlung ist nicht sehr aufregend, und die soziale Absicherung ist nicht sehr aufregend, was aufregend ist, ist, glaub' ich, die Herausforderung. Mit zunehmendem Alter glaub' ich, daß es zwar schön ist, wenn es Herausforderungen gibt, aber man weiß dann, daß man diese bewältigt und steht sich dann auch auf andere Dinge, wie zum Beispiel soziale Absicherung und Einkommen.«* (ExpertIn, work@education)

Insbesondere im Tätigkeitsfeld »Berufsorientierung und Aktivierung« wird seitens vieler TrainerInnen und ExpertInnen die hohe psychische Belastung als Fluktuationsursache betrachtet: *»Ich glaube, daß der Beruf ›Trainer‹ in der Berufsorientierung bzw. im Aktivierungsbereich in den seltensten Fällen wirklich gut über einen längeren Zeitraum ausgeübt werden kann. Das sind die wenigsten Personen, die das schaffen.«* (ExpertIn, Venetia)

Die hohe Fluktuation wird zudem von ExpertInnenseite auf die Einkommenssituation der TrainerInnen zurückgeführt: *»Leute gehen hinein mit der Vorstellung, daß das ein sehr interessanter und geldreicher Job wäre, finden heraus, daß es sehr interessant, aber nicht geldreich ist und verlassen den Sektor wieder. Ich kenne ja viele, viele junge Leute, und ich erlebe, wie Sie reingehen und wieder hinausgeschupft werden. Auch gar nicht freiwillig oft, es ist nichts zum Verdienen da, also machen sie einfach wieder was anderes.«* (Expertin)

Letztendlich entsteht Fluktuation nach Ansicht der ExpertInnen auch durch schwankende Auftragslagen bei den Trägern. Freiberufliche TrainerInnen sind aus existentiellen Gründen gezwungen, das »Stamminstitut« bei negativem Auftragsbescheid zu verlassen und sich schnellstmöglich bei dem Träger zu bewerben, der den Zuschlag bekommen hat. Weniger Fluktuation gibt es dagegen im Volkshochschulbereich dort, wo nachgefragte Kurse weitergeführt werden.

Die TrainerInnen nennen als Ursachen für die hohe Fluktuation die Koppelung von schlechtem Einkommen, schlechter sozialer Absicherung und schlechten Arbeitsbedingungen mit schwieriger Zielgruppe und hoher emotionaler Belastung. Der Akquisitionsaufwand wird von den TrainerInnen nicht als Fluktuationsursache erwähnt.

Einigkeit herrscht bei einem Großteil der befragten ExpertInnen und TrainerInnen dahingehend, daß durch die hohe Fluktuation Wissen verlorengeht: *»Die Leute sind weniger loyal dem Unternehmen gegenüber. Ich profitiere selber davon, daß ich Arbeitnehmer habe, die gewisses Wissen mitnehmen von anderen Unternehmen; und umgekehrt wandert natürlich auch Wissen ab.«* (Expertin, Maßnahmenträger)

»Ich versuche, personenunabhängig ein Organisationswissen aufzubauen, und das ist jetzt einmal der erste Schritt, daß nicht durch den Verlust von Mitarbeitern auch das ganze Know-how abwandert.« (Expertin, Maßnahmenträger)

4.4.4 Typologie prekärer Beschäftigung bei TrainerInnen

Übergangsorientierte TrainerInnen – unfreiwillig prekär mit Perspektive einer Veränderung

Hier treffen die Prekaritätskriterien »Mangelnde soziale Absicherung« und »Geringe Beschäftigungsstabilität« zu, in manchen Fällen ist auch das Einkommen sehr gering. Es gibt zwar keine Wahlmöglichkeit hinsichtlich einer anderen Beschäftigung, jedoch durchaus realistische Perspektiven einer baldigen Veränderung der Jobsituation. Die Beschäftigung im arbeitsmarktpolitischen Bereich war von vornherein nur als Einstiegsmöglichkeit in den Trainingsbereich gedacht und kann daher für eine bestimmte Zeit akzeptiert werden. Während der Beschäftigung in einem prekären Beschäftigungsverhältnis wird aktiv an einer Veränderung gearbeitet. Arbeit dient gleichermaßen der Selbstbestätigung wie der sozialen und finanziellen Absicherung. Da jedoch beide Ziele als gleichwertig angesehen werden, kann der Einstieg in ein sicheres und kontinuierliches Beschäftigungsverhältnis einige Jahre in Anspruch nehmen. Es kann auch sein, daß dieses Ziel nie erreicht wird, zumindest aber die prekäre Situation durch ein höheres Einkommen (z. B. ein zweites berufliches Standbein) aufgehoben wird.

Geringes Alter und familiäre Ungebundenheit sind dafür ausschlaggebend, daß das Fehlen einer Arbeitslosenversicherung und der nicht bezahlte Krankenstand und Urlaub toleriert, manchmal auch bagatellisiert werden: Die momentane prekäre Jobsituation wird als Übergangsstadium in einen guten Job gesehen. Das geringe Einkommen wird toleriert, weil es die Hoffnung gibt, daß sich das Einkommen in naher Zukunft verbessert.

Wesentlich ist, daß sich für die Übergangsorientierten in der momentanen Situation kaum Jobalternativen bieten. Sie sind auf den Job angewiesen, um überleben und Berufserfahrung sammeln zu können.

Aufgrund der positiven Erwartungshaltung im Hinblick auf die berufliche Zukunft werden unterschiedliche Coping-Strategien eingesetzt. Eine positive Strategie ist etwa die Solidarität gegenüber KollegInnen mit denselben Arbeitsbedingungen.

Selbstverwirklichungsorientierte TrainerInnen – (un-)freiwillig prekär zugunsten anderer Zielsetzungen

Auch bei diesem Typ treffen die zentralen Prekaritätskriterien »Mangelnde Absicherung«, »Geringes Einkommen« und »Mangelnde Beschäftigungsstabilität« zu. Wesentlich ist jedoch, daß dieser Typus eine Wahlmöglichkeit hinsichtlich einer anderen sicheren Beschäftigung hätte, diese Option aber zugunsten anderer Prioritäten nicht wahrnimmt oder aufgegeben hat. Andere Prioritäten können sinnstiftende Arbeitsinhalte (Arbeit mit Menschen etc.), ein gutes Ar-

beitsklima oder Familienorientierung sein. Die Arbeitssituation wird nicht als Übergangslösung angesehen, sondern als bestmöglicher Kompromiß im Rahmen des persönlichen Wertekanons.

Die berufliche Tätigkeit wird als Mittel der Selbstbestätigung und Selbstverwirklichung gesehen. Herkömmliche Karriereziele, wie etwa hohe Verdienstmöglichkeiten oder innerbetrieblicher Aufstieg, rücken dagegen in den Hintergrund. Typisch ist, daß die Möglichkeit der persönlichen Einflußnahme vorhanden ist, da es in aller Regel die Option einer regulären Beschäftigung gibt.

Eine klassische betriebliche Karriere ist jedenfalls für die Selbstverwirklichungsorientierten aus unterschiedlichen Gründen keine wünschenswerte Option, da damit andere berufliche oder private Ziele vernachlässigt werden müßten. Zu den Zielen gehören eine hohe Identifikation mit der Arbeit, individuelle Lernmöglichkeiten und Optionen zur persönlichen Weiterentwicklung oder die bessere Vereinbarkeit des Jobs mit der Familie.

Auch hohe inhaltliche und zeitliche (organisatorische) Autonomie bei der beruflichen Tätigkeit können als gute Kompensation für das Ausbleiben anderer Anreize dienen. Das Gefühl, Einfluß auf das eigene Arbeitsergebnis nehmen zu können und dafür verantwortlich zu sein, kann bis zu einem gewissen Ausmaß für eine finanziell und sozial prekäre Situation entschädigen.

4.4.5 Organisierte Interessenvertretung

Daß die berufliche Interessenvertretung im Weiterbildungsbereich kaum ausgeprägt ist, wird von einem Teil der Befragten nicht wahrgenommen. Ihnen scheint es gar nicht in den Sinn zu kommen, daß sich jemand für ihre Rechte einsetzen könnte. Eher richten sie Forderungen an die Politik, sich mehr der sozialen Absicherung atypisch Beschäftigter anzunehmen.

Der Großteil der Befragten sieht in der Einrichtung einer organisierten Interessenvertretung der TrainerInnen eine Verbesserungsmöglichkeit für die eigene Situation. Damit ist die Hoffnung verbunden, daß die Ausbildungssituation verändert wird, wobei eine Prüfungsinstanz für alle TrainerInnen ebenfalls als problematisch angesehen wird. Der Beruf des Trainers/der Trainerin sollte damit aufgewertet und als eigener Beruf stärker anerkannt werden. Nicht zuletzt versprechen sich die selbständig arbeitenden Befragten von einer organisierten Interessenvertretung einen Schutz vor prekären Beschäftigungsverhältnissen: *»Ich finde, daß sich im Verhältnis von Stundensätzen zu dem Teil, der gearbeitet wird, etwas verändern müßte. In vielen Fällen kann diese Arbeit gar nicht gemacht werden, obwohl ich weiß, daß sie manchmal gemacht wird. Das ist aber in diesen Fällen dann Ausbeutung für mich.«* (TrainerIn)

Die Interessenvertretung der GPA (work@education) wird nur von einem kleinen Teil der befragten TrainerInnen wahrgenommen.

4.5 Eine Typologie von Beschäftigten im Trainingsbereich

Aufgrund der Heterogenität der Befragten ist eine Klassifizierung in Typen eher schwierig, weshalb auch nicht der Anspruch auf Ausschließlichkeit erhoben werden kann. Zudem darf nicht vergessen werden, daß es sich hier um Idealtypen handelt. Das bedeutet, daß in der Realität häufig auch Mischformen auftreten und die Grenzen zwischen den einzelnen Typen fließend verlaufen. In diesem Zusammenhang ist auch wichtig zu erwähnen, daß die Analyse des qualitativen Materials keine Aussagen über etwaige Größenordnungen und Verteilungen zuläßt.

Typ A: Der/Die WirtschaftstrainerIn

Der/Die WirtschaftstrainerIn ist selbständig, entweder als Ein-Personen-Unternehmen oder in einer Firma (KEG, OEG, GmbH) mit anderen TrainerInnen. Die Berufskarriere kann zweierlei Ausprägungen haben: Entweder wurde vor dem TrainerInnenberuf ein anderer Beruf (z. B. VertriebsmitarbeiterIn, JuristIn, LeiterIn der Marketing- oder Vertriebsabteilung, LehrerIn) erlernt und ausgeübt. Eine vorherige Firmenkarriere legt den Grundstein für gute Akquisitionskontakte zu Auftraggebern und steigert häufig auch die Glaubwürdigkeit gegenüber den KundInnen (z. B. ehemalige/r VertriebsleiterIn als VerkaufstrainerIn, MarketingleiterIn als PräsentationstrainerIn). Dieser Typus verfügt über gute Kenntnisse in der Akquisition und definiert sich selbst auch als unternehmerisch Tätigen mit einem hohen Maß an inhaltlicher und methodischer Autonomie. Die Tätigkeit als TrainerIn dient der Existenzsicherung und kann bei guter Auftragslage zu einem Spitzeneinkommen beitragen. Bei einem Auftragseinbruch kann jedoch immer noch ein gutes bis mittelmäßiges Einkommen lukriert werden. Die Wahlfreiheit bei Aufträgen ist größer als bei den anderen Typen und wird nur bei schlechter wirtschaftlicher Gesamtlage, die mit einem Auftragsrückgang im gesamten Weiterbildungssegment korreliert, eingeschränkt. Dieser Typus weist keinerlei Merkmale von Prekarität auf.

Typ B: Der/Die Patchwork-HobbytrainerIn

Dieser ebenfalls nicht prekäre TrainerInnentypus arbeitet den Großteil der Zeit in einem angestellten Arbeitsverhältnis, das dem hauptsächlichen Lebenserwerb und der sozialen Absicherung dient. Nebenbei wird aus Interesse und Freude an der Arbeit mit Gruppen auf selbständiger Basis trainiert. Gute Fähigkeiten in Akquisition und laufendes Aufrechterhalten der Kontakte zur Trainingsbranche sind Voraussetzung. Die Tätigkeit als TrainerIn dient nicht der Sicherung des Lebensunterhaltes, weshalb die Wahlfreiheit bei der Übernahme von Aufträgen groß ist. Zumeist sind die Trainings gut bezahlt und im wirtschaftlichen Bereich oder im Non-Profit-Sektor angesiedelt, seltener im arbeitsmarktpolitischen Bereich. Häufig sind solche Personen – sofern sie über entsprechende Qualifikationen verfügen – auch LektorInnen an Universitäten bzw. Fachhochschulen. Diese Tätigkeit nimmt dann einen ähnlichen Stellenwert wie die Trainingstätigkeit ein.

Typ C: Der/Die Nischen-TrainerIn

Der/Die Nischen-TrainerIn ist ein/e QuereinsteigerIn in den arbeitsmarktpolitischen Trainingsbereich und kommt meist aus der Privatwirtschaft. Aufgrund einer gefragten Qualifikation (z. B. Buchhaltung) ist es diesen TrainerInnen möglich, in dem neuen Arbeitsbereich Beschäftigung zu finden. Die nachgefragte eigene Qualifikation sowie die mit dem Branchenwechsel verbundene Motivation führen zu einer positiven Einschätzung der eigenen beruflichen Situation. Aufgrund dessen, daß VertreterInnen dieses Typus oft AMS-Qualifizierungskurse (Fachtrainings) leiten, ist die finanzielle Situation besser als die der Berufsorientierungs- und AktivierungstrainerInnen, deren Qualifikationsprofil am Markt häufiger zu finden ist. Mit all diesen Kennzeichnen handelt es sich um einen nicht prekären Typus.

Typ D: Der/Die von Prekarisierung bedrohte TrainerIn

Die Tätigkeit als TrainerIn selbst wird als erfüllend empfunden, die Rahmenbedingungen und die fehlende Wertschätzung erschweren jedoch eine positive Prognose für die eigene Zukunft. Der hohe und flexible Arbeitseinsatz führt nicht zu einem hohen Einkommen, große Umsatzschwankungen können kaum kompensiert werden. Teilweise gibt es nur ein mehr oder weniger kontinuierliches Auftragsverhältnis zu einem einzelnen Auftraggeber. Es existiert keine oder wenig Einbindung in größere Netzwerke. Dieser prekäre TrainerInnentypus findet sich z. B. häufig im Tätigkeitsfeld »Berufsorientierung und Aktivierung«.

Typ F: Der/Die Patchwork-TrainerIn

Der/Die Patchwork-TrainerIn kann aus der TrainerInnentätigkeit im arbeitsmarktpolitischen Trainingsbereich allein den Lebensunterhalt nicht sichern, weshalb in Teilzeit auf angestellter oder selbständiger Basis in einem anderen Beruf der Zuerwerb gesichert werden muß. Bei diesem prekären Typus besteht die Möglichkeit, daß die Tätigkeit als TrainerIn als Haupterwerbstätigkeit gesehen wird. In diesem Fall wird häufig das Ziel verfolgt, diese noch auszuweiten, um die andere Tätigkeit aufgeben zu können. Andernfalls wird die TrainerInnentätigkeit übergangshalber noch weiter ausgeübt, mit dem Ziel, im Zweitberuf bzw. mit der anderen Tätigkeit künftig finanziell überleben zu können.

Häufig ist jedoch die Patchwork-TrainerInnentätigkeit insgesamt eine Übergangslösung, da die Ausübung von zwei parallelen zeitintensiven Tätigkeiten zu aufwendig und mühsam ist und à la longue auch zum Burnout führen kann.

5 Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in Weiterbildungs- bzw. Trainingsmaßnahmen[128]

Gesteigerte Qualitätsanforderungen sind in der Weiterbildung, wie in anderen Bereichen auch, grundsätzlich mit zunehmendem Aufwand und höheren Kosten verbunden. Die Profilierung am Weiterbildungsmarkt über Professionalität und Qualität gerät daher mitunter in Konflikt mit dem zunehmenden Kostendruck. Sowohl im Bereich der betrieblichen als auch in jenem der öffentlich geförderten Weiterbildung sehen sich die Weiterbildungseinrichtungen erhöhtem Wettbewerbsdruck ausgeliefert. Die gegenwärtigen Entwicklungen steigern daher die Herausforderungen an die anbietenden Institutionen, eine effiziente Balance zwischen Qualität und Aufwand zu finden. Gerade in der Qualitätsdebatte stellt sich das Verhältnis zwischen Ökonomie und Weiterbildung deshalb als Spannungsfeld dar: »Es ist relativ leicht, Personal beziehungsweise Geld einzusparen und damit letztlich der Qualität einer Institution Schaden zuzufügen, es ist schwerer Prozesse zu optimieren und neue Ideen durch Beratung freizusetzen.«[129] Dementsprechend besteht ein wichtiges Ziel der fachspezifischen Diskussionen in der Etablierung von einheitlichen Qualitätskriterien und gemeinsamen Standards professionellen Handelns in der Weiterbildung.

Im Hinblick auf den Qualitätsaspekt stellt sich dieses Unterfangen schon deshalb als schwierig dar, da unterschiedliche KundInnen- und TeilnehmerInnengruppen unterschiedliche Anforderungen haben.[130] Zudem handelt es sich beim Angebot der Weiterbildung nur in beschränktem Sinne um eine Dienstleistung, deren Qualität bei Erbringung beurteilt werden kann. Die Lernleistung in der Weiterbildung, die eine persönliche Weiterentwicklung bzw. Veränderung zum Ziel hat, kann nicht nach Bedarf erstanden, sondern muß von den TeilnehmerInnen selbst erbracht werden. In dieser Hinsicht sind Lernende auch nur in sehr beschränktem Sinne als KundInnen zu sehen. Die im Lernprozeß zu erbringende Eigenleistung ist mit Anstrengung und mitunter Frustration verbunden, weshalb z. B. Modelle der KundInnenzufriedenheit kaum für die Qualitätsbeurteilung in der Weiterbildung geeignet sind: »Die Leistungen von Professionellen lassen sich also nicht allein über Marktbeziehungen und KundInnenzufriedenheit, aber auch nicht über staatliche Vorgaben oder externe Überprüfung

128 Für eine ausführlichere Behandlung des Themas der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung, wird auf das Projekt QUINORA (www.quinora.com) im Rahmen des »Leonardo-da-Vinci-Programmes« verwiesen. Herzstück von QUINORA ist die Entwicklung eines Qualitätssicherungsprogrammes für Trainingsmaßnahmen in der Berufsorientierung und Aktivierung. In Form eines vergleichenden Syntheseberichtes werden zunächst existierende Qualitätsstandards und Programme in EU-Ländern identifiziert. Darauf aufbauend werden internationale Qualitätsstandards für Trainings in der Berufsorientierung und Aktivierung entwickelt, die insbesondere auf die Managementebene der arbeitsmarktpolitischen Akteure fokussieren.

129 Wiltrud Gieseke 2004, Seite 25f.

130 Vgl. Wuppertaler Kreis e. V. / CERTQUA 2002, Seite 13.

kontrollieren, sondern sie erfordern, um ihre Qualität zu sichern, eine Verinnerlichung kollegialer Standards und eine ausgewiesene Selbstevaluation.«[131]

In der Literatur finden sich mittlerweile Qualitätssicherungssysteme und auch Zertifizierungsmodelle in Anlehnung an internationale Standards der Qualitätssicherung,[132] für diese besteht jedoch keine allgemeine Verbindlichkeit. Anhand der Eigenart von Lernprozessen wird allerdings deutlich, daß ihre Qualität zunächst von den Rahmenbedingungen und den Möglichkeiten ihrer Gestaltung abhängt. Dies bedarf einerseits der Bereitstellung notwendiger infrastruktureller und zeitlicher Ressourcen. Die zentrale Frage, der sich Weiterbildungsinstitutionen dabei in Zukunft verstärkt stellen müssen, ist, »(…) was sie für die Bildung und das Lernen der anderen leisten können und müssen.«[133] Hier sind Fragen der Professionalität im Rahmen der Organisationsentwicklung angesprochen. Eine besondere Herausforderung besteht daher in der Verbindung von Managementkompetenzen und pädagogischem Know-how. Neben den entsprechenden Rahmenbedingungen bedarf es andererseits eines kompetenten Umganges mit grundsätzlich offenen Lernprozessen.

Wie steht es angesichts der Rahmenbedingungen der Tätigkeit im arbeitsmarktpolitisch organisierten Weiterbildungsbereich, wie sie TrainerInnen und ExpertInnen beschreiben, um die Möglichkeiten der Qualitätsentwicklung in diesem Bereich? Wie wirken sich die strukturellen Veränderungsprozesse auf einen propagierten Schlüsselbereich der sogenannten »Wissensgesellschaft«, jenem des Lebenslangen Lernens, angesichts einer veränderten Arbeitswelt, die auch diesen Bereich selbst erfaßt, aus? Kann die Qualitätsentwicklung der Schulungsmaßnahmen mit den modernen Anforderungen Schritt halten?

Aus Sicht der TrainerInnen wird nicht nur beim Personal, sondern auch bei der Maßnahmengestaltung gespart. Während früher Langfristigkeit und Nachhaltigkeit im Blickpunkt standen, was sich u. a. positiv auf Maßnahmendauer und Maßnahmenqualität auswirkte, sind diese Maßstäbe nun infolge hoher Arbeitslosenraten verlorengegangen: *»Zeit ist ein ganz, ganz wesentlicher Faktor, das heißt, das, was vorher von Personen an Zeit investiert wurde und damit auch an Geld investiert wurde (…); damals sagte man: ›Lieber sind uns die Personen zwei bis drei Wochen länger im Programm, und es gibt eine bessere Unterstützung, aber die Erfolgsquote ist wesentlich höher, und die Langfristigkeit ist auch höher.‹ Das ist sozusagen, denke ich auch, so ein bißchen zerbrochen durch die Fülle der Arbeitslosen oder durch die höhere Zahl der Arbeitslosen.«* (TrainerIn)

»Das liegt aber nicht nur an den Trägern von solchen Angeboten, sondern auch an den Rahmenbedingungen, unter denen die Träger solche Angebote selbst finanziert bekommen, oder auch im Hinblick darauf, welche Zielgruppen man zugewiesen bekommt. Es geht nicht mehr darum, daß Leute sich weiterbilden, sondern es geht darum, daß Leute zwanghaft indoktriniert werden, wo ich sage, da muß ich nicht einmal TrainerIn sein, um zu wissen, daß das nicht funktionieren kann. Das ist wirklich sehr, sehr schade.« (TrainerIn)

131 Christiane Ehses / Rainer Zech 2003, Seite 185.
132 Vgl. Wuppertaler Kreis e. V. / CERTQUA 2002; vgl. auch Karin Steiner / Maria E. Weber 2006.
133 Elke Gruber o. J.; www.uni-klu.ac.at/ifeb/eb/Professionalisierung.pdf

Von Qualitätseinbußen bei AMS-Maßnahmen berichten auch manche ExpertInnen: *»Ich bin sehr unglücklich darüber, weil die Qualität der Schulungen rückt immer mehr in den Hintergrund, weil wir uns sehr stark mit den administrativen Dingen herumschlagen müssen. (…) Man hat als Institut gar nicht mehr viele Möglichkeiten, Zehn-Punkte-Trainer sind rar am Markt* [Anmerkung: Die hier verwendete Formulierung »Zehn-Punkte-Trainer« bezieht sich auf ein im AMS Wien entwickeltes Bewertungsraster mittels Punktevergabe. Zehn Punkte stellen hier quasi die Bestnote dar, die ein/eine TrainerIn im Zuge dieses Bewertungsrasters erlangen kann.]. *Ich sage es ihnen ganz offen und ehrlich, wir haben einige Zehn-Punkte-Trainer bei uns eingesetzt, die hätte ich früher niemals eingesetzt. Das ist einfach aufgrund der Tatsache, daß sie vom Papier her diese Kriterien erfüllen. (…) Die Aufnahmeverfahren sind viel bürokratischer geworden und technischer, und die tatsächliche Qualität, die wir suchen in der Umsetzung des Seminars, das findet keinen Niederschlag in der Bewertung«* (ExpertIn, Trägerorganisation)

Zur Qualitätssicherung zählen laut ExpertInnen Kriterien bei der Entwicklung von Kursen und Seminaren, beispielsweise die genaue Definition der erforderten Qualifikationen der TrainerInnen. Weiters werden Fragebögen zur Bewertung durch die TeilnehmerInnen und bei AMS-Maßnahmen zusätzliche Evaluationsbögen eingesetzt.

Betont wird von ExpertInnen der Trägerorganisationen, daß die Ergebnisse dieser Befragungen auch ernst genommen werden: *»Also es bleibt weder gutes noch negatives Feedback ganz ohne Folgen, das darf man nicht vergessen.«* (ExpertIn, BFI Wien)

Dies steht jedoch in krassem Gegensatz zu Aussagen der interviewten TrainerInnen. Die meisten befragten TrainerInnen im arbeitsmarkpolitischen Bereich haben den Eindruck, daß die Qualität des Trainings für die Auftraggeber nicht von besonderem Interesse ist. Das hängt ihrer Ansicht nach damit zusammen, daß die TeilnehmerInnen »zwangsverpflichtet« sind, für die Aus- bzw. Weiterbildung nicht selbst bezahlen und somit wenig bis keine Möglichkeiten zur Durchsetzung ihrer Ansprüche haben. Feedbackbögen würden, wenn es sie überhaupt gibt, nicht ausgewertet, um im Sinne einer Qualitätsveränderung umgesetzt werden zu können. Eine fallweise standardisierte Trainingsbeobachtung durch die Auftraggeber im Sinne einer Qualitätskontrolle gibt es demnach nicht oder kaum. Als ausschlaggebendes Kriterium für die Qualität eines Trainings wird statt dessen alleine die Vermittlungsquote herangezogen: *»(…) Ich hab' den Eindruck bei den AMS-Trägern, also Hauptsache, du funktionierst, und Hauptsache, du stehst in der Gruppe, und Hauptsache, du spulst das Programm runter, aber wie die Qualität ist, das interessiert wirklich niemanden. Und das ist auch einer der Gründe, warum ich das nie wieder machen will, nie wieder, für eine AMS-Maßnahme zu arbeiten. Weil, du sitzt mit Leuten in der Maßnahme, die in der Maßnahme nicht sitzen wollen, kannst also nicht erwarten von denen viel positives Feedback zu bekommen, ja, vom Träger kriegst das auch nicht, der dein Auftraggeber ist, weil der ist eh nie zugegen, wenn du trainierst, der sieht dich nicht, und vom AMS kriegst du's schon gar nicht. Also das ist eine extrem unbefriedigende Arbeit, und es gibt eine extrem starke Fluktuation.«* (TrainerIn)

Seitens des AMS werden auf der einen Seite zwar Verbesserungsmöglichkeiten beim TeilnehmerInnematching gesehen, auf der anderen Seite werden allerdings veränderte Vertrags-

bedingungen für Träger und TrainerInnen als positiv für die Qualitätsentwicklung bewertet und die Vermittlungsquote als Qualitätskriterium bestätigt: »In zwei Bereichen kann man etwas verändern: Erstens, falls die falsche Person in einem Kurs ist. Da geht es nur um unsere Arbeit, da können wir besser werden. Wir können aber auch die Qualität der Kursmaßnahmen verbessern. Deswegen steigen wir von Förder- auf Werkverträge um. Dann kann man Qualitätskriterien, so etwa den Vermittlungserfolg, hineinschreiben.«[134]

Im VHS-Bereich wird zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung zusätzlich zu den Standardinstrumenten, wie z. B. TeilnehmerInnenbefragung nach Ende einer Maßnahme, auch ein mindestens halbseitiger Kurzbericht der TrainerInnen über Verlauf, Probleme, Spezifika der Zielgruppe etc. verlangt.

Zur Qualitätssicherung bei arbeitsmarktnahen Trainings schlagen ExpertInnen laufende Evaluation seitens des AMS mittels Feedbackbögen und Trainingsbeobachtung vor: *»Wenn ich Träger evaluiere, wenn ich dort hingehe und es mir einmal anschaue. Es gibt für Unterrichtsbeobachtung sehr schöne Raster, wie man das durchführen kann. Da bekommt man ein Bild, angefangen vom räumlichen Umfeld, das – glaube ich – einmal ganz wichtig ist. Ich bekomme ein Bild von der Methodenkompetenz der TrainerInnen, das kann man heute sehr schön nach wissenschaftlich belegten Vorgangsweisen auch machen.«* (ExpertIn, Trägerorganisation)

134 Der Standard am 11.10.2006.

6 Resümee und Empfehlungen

6.1 Eckdaten der vorliegenden Studie

Der Beruf der TrainerIn bzw. der WeiterbildnerIn im berufspädagogischen und letztlich arbeitsmarktpolitischen Bereich wurde bisher in der Forschung nur in geringem Maße beleuchtet. Dies ist umso erstaunlicher, da TrainerInnen und WeiterbildnerInnen, die mit einem arbeitsmarktpolitischen Auftrag Arbeitsuchende trainieren und weiterbilden, eine Schlüsselfunktion im arbeitsmarktpolitischen Geschehen einnehmen. Dies wird besonders deutlich durch die geforderte Umsetzung von Lifelong-Learning-Konzepten auf nationaler wie internationaler Ebene, und zwar gerade im Sektor arbeitsmarktnaher Aus-, Weiter- bzw. Fortbildung sowie im Bereich der Berufsorientierung. Im Zuge dieser Priorisierung der arbeitsmarktnahen Wissensvermittlung durch Politik und Wirtschaft wird die (Forschungs-)Frage virulent, ob WeiterbildnerInnen und TrainerInnen als die zentralen Akteure und Akteurinnen auch tatsächlich ein berufliches Umfeld bzw. Rahmenbedingungen vorfinden, die – unter Berücksichtigung einer stabilen individuellen beruflichen Karriereentwicklung – eine nachhaltige Realisierung der Lifelong-Learning-Konzepte im arbeitsmarktnahen Bereich zulassen.

Vor diesem Hintergrund beschäftigte sich eine vom AMS Österreich, Abt. Arbeitsmarktforschung und Berufsinformation (ABI), beauftragte Studie zum Thema der Situation von freiberuflichen TrainerInnen im arbeitsmarktpolitisch organisierten Trainingsbereich vor dem Hintergrund der geforderten Umsetzung von Lifelong Learning mit den formalen und informellen Berufsqualifikationen und Schlüsselkompetenzen, der Rekonstruktion der Erwerbsbiographien sowie den Arbeitsbedingungen von TrainerInnen. Zusätzlich zu einer Literaturanalyse führte das Forschungsinstitut abif (Analyse, Beratung und interdisziplinäre Forschung) 16 Interviews mit TrainerInnen durch, die in arbeitsmarktpolitischen Trainings- bzw. Orientierungsmaßnahmen beschäftigt sind oder waren.[135] Ergänzend dazu wurde mittels sechs ExpertInneninterviews die Sichtweise von Arbeitgeberorganisationen und TrainerInnenverbänden erhoben.

135 Die TrainerInnen wurden im Zeitraum Mai bis Juli 2005 mittels Leitfaden befragt. Die Hälfte dieser Interviews wurde mit TrainerInnen geführt, die zum Befragungszeitpunkt noch in arbeitsmarktpolitisch organisierten Trainingsmaßnahmen (Berufsorientierung, Aktivierung, Qualifizierung) beschäftigt waren. Die andere Hälfte der Befragten setzte sich aus TrainerInnen zusammen, die ehemals im arbeitsmarktpolitischen Maßnahmenbereich beschäftigt waren und im Laufe ihrer Erwerbskarriere in den privatwirtschaftlichen Trainings- bzw. Personalentwicklungs- oder Coachingbereich gewechselt sind. Die Trainingserfahrung der Befragten ist sehr unterschiedlich und liegt zwischen einem Jahr und 20 Jahren Berufserfahrung. Alle Interviewten arbeiten selbständig auf Honorarbasis. Mit Ausnahme von zwei UnternehmerInnen sind alle Interviewten Neue Selbständige, zwei davon sind zumindest zeitweise angestellt, einige hatten im Zuge Ihrer beruflichen Tätigkeit auch bereits Vertragsverhältnisse als Freie DienstnehmerInnen. Anmerkung: Gewerbliche Ein-Personen-Unternehmen, kurz EPUs, sind vorwiegend im Wirtschaftstrainingsbereich zu finden, im arbeitsmarktpolitischen Trainingsbereich (Qualifizierung, Berufsorientierung, Aktivierung) sind sie eher selten vertreten.

6.2 Beschäftigungsverhältnisse im Trainingsbereich

6.2.1 Hauptsächlich neben- und freiberufliche Tätigkeit in der Weiterbildung

Allein in dem Bereich, den die KEBÖ[136] abdeckt und für den gut nachvollziehbares Zahlenmaterial vorliegt, überwiegt die ehrenamtliche Tätigkeit bei weitem die hauptberufliche. So waren im Arbeitsjahr 2005 an die 30.000 ehrenamtliche MitarbeiterInnen in den verschiedenen Dachverbänden tätig, hingegen nur rund 4.500 hauptberufliche. Den größten Teil der MitarbeiterInnen in den Weiterbildungsinstitutionen der KEBÖ stellen allerdings mit knapp 52.000 Personen die nebenberuflich Tätigen dar.[137]

Hinsichtlich einer detaillierteren Darstellung der Beschäftigungsverhältnisse am gesamten Markt der heutigen Weiterbildung in Österreich wird hier der bereits angesprochene Mangel an genauerer Erfassung des gesamten Feldes, insbesondere der Berufsgruppe der TrainerInnen, deutlich. Über die alteingesessenen Institutionen hinaus sind in den letzten Jahren viele kleinere, zumeist private Anbieter entstanden und haben auf dem Weiterbildungsmarkt Fuß gefaßt. Intensivierte Bemühungen zur empirischen Erfassung des Bereiches liefern erste Belege für diese Entwicklungen. Im Jahr 2004 führte das öibf (Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung) im Rahmen einer Studie eine Erhebung bei 1.755 Erwachsenenbildungs-/Weiterbildungseinrichtungen durch. Von den 290 Einrichtungen, die die Frage nach ihrem Gründungsjahr beantworteten, wurden mehr als 60 Prozent in den letzten 20 Jahren gegründet. Von 1996 bis 2004 (Juni) beläuft sich die Quote der im Rahmen der Erhebung erfaßten Institutionen auf 28 Prozent.[138]

Die wenigen vorliegenden Befunde hinsichtlich der Situation der TrainerInnen zeigen u. a., daß »(…) vielfach eine extreme Unterdotierung und eine Unterprofessionalisierung (bezüglich einer Verberuflichung) in den Institutionen bei gleichzeitig hohem Anteil an Ehrenamtlichkeit und Nebenberuflichkeit (selbst in Leitungsfunktionen)«[139] herrscht. Über das Ausmaß selbständiger bzw. freiberuflicher Tätigkeit, so vor allem im stark expandierenden privatwirtschaftlich organisierten Segment, liegen bisher keine umfassenden Daten vor. Als Hinweis auf die Verteilung von Beschäftigungsverhältnissen im gesamten Weiterbildungsbereich kann zunächst eine 2005 in Deutschland abgeschlossene Studie des WSF – Wirtschafts- und Sozialforschung im Auftrag des deutschen Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) herangezogen werden. Der Anteil von

136 In der KEBÖ (Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs) haben sich zehn Erwachsenenbildungsverbände (u. a. das Berufsförderungsinstitut (BFI), das Forum Katholischer Erwachsenenbildung (FORUM), der Verband Österreichischer Volkshochschulen (VÖV), das Ländliche Fortbildungsinstitut (LFI) und das Wirtschaftsförderungsinstitut (WIFI)) zu einem losen Interessenverbund zusammengeschlossen.

137 Vgl. Statistik Austria/Konferenz der Erwachsenenbildung (KEBÖ).

138 Vgl. öibf 2004, Seite 4f.

139 Anneliese Heilinger 2000, Seite 7. Dieses Ergebnis bezieht sich auf den stärker traditionellen Teil von Weiterbildungsanbietern, die der KEBÖ angehören.

Tätigkeitsverhältnissen auf Honorar- und Selbständigkeitsbasis beträgt ihr zu Folge 74 Prozent.[140]

6.2.2 Atypische Beschäftigung im Vormarsch

Auch für Österreich betonen verschiedene Einschätzungen die Zunahme freier bzw. atypischer Beschäftigungsverhältnisse,[141] die einen entscheidenden Aspekt der Veränderung der Rahmenbedingungen des Arbeitens im Trainingsbereich darstellen – insbesondere für hauptberuflich Tätige. In vielen Fällen handelt es sich zudem um sogenannte »Umgehungsverträge«[142] und prekäre Beschäftigungen. So arbeitet laut »Honorarbarometer« der Interessengemeinschaft work@education der GPA der Großteil der TrainerInnen in AMS-finanzierten Maßnahmen auf Basis eines Werk- oder Freien Dienstvertrages. Die laut Vertragsform geltende freie Zeiteinteilung steht allerdings im Widerspruch zu den üblicherweise fixen Zeiten von AMS-Maßnahmen.[143]

6.3 Die existenzielle (Un-)Sicherheit – TrainerInnen im »Freien Fall«?

TrainerInnen, die in ihrer beruflichen Tätigkeit Arbeitsuchende beim Erwerb von Qualifikationen zur Aufnahme einer Beschäftigung oder bei der Berufs- und Arbeitsmarktorientierung unterstützen, haben zugleich betreffend ihrer eigenen beruflichen Situation in den letzten Jahren erhebliche Verschlechterungen erlebt. ExpertInnen und TrainerInnen berichten, daß es im arbeitsmarktpolitischen Trainingsbereich in den letzten Jahren zu einem massiven Rückgang der Anstellungsverhältnisse gekommen ist. Zurückgeführt wird dies auf einen erhöhten Preis- und Konkurrenzdruck infolge des AMS-Vergabeverfahrens.

Aus Sicht der Befragten werden vom AMS Maßnahmen an die jeweils billigsten Anbieter vergeben. Dies führt wiederum dazu, daß die Trägereinrichtungen den finanziellen Druck an die TrainerInnen weitergeben, die TrainerInnen müssen also zu immer niedrigeren Honoraren arbeiten, um den Wettbewerbsvorteil der Trägereinrichtungen aufrechtzuerhalten. Die existenzielle (Un-)Sicherheit von TrainerInnen, die im arbeitsmarktpolitischen Bereich tätig sind, wird dabei durch drei Dimensionen bestimmt, die im Folgenden näher erläutert werden.

140 Vgl. WSF – Wirtschafts- und Sozialforschung 2005, Seite 3. Die sozialversicherungspflichtigen Beschäftigungsverhältnisse machen demgegenüber nur 13,5 Prozent aus.

141 Vgl. u. a. Elke Gruber o. J., GPA (Hg.) 2006.

142 »Wurde ein Vertrag in einer bestimmten Rechtsform mit dem Ziel abgeschlossen, sich Leistungen, wie z. B. die Arbeitslosenversicherung zu ersparen, wäre aber nach dem tatsächlichen Berufsalltag rechtlich anders zu beurteilen, spricht man von einem Umgehungsvertrag.« (GPA [Hg.] 2006, Seite 7)

143 Vgl. GPA (Hg.) 2006, Seite 16.

6.3.1 Einkommenssituation

TrainerInnen für AMS-Maßnahmen haben nicht die Möglichkeit, die Preise entsprechend den eigenen unternehmerischen Erfordernissen unter Marktbedingungen frei zu gestalten. Die Honorarbildung steht im Zusammenhang mit der Organisationsgröße des Auftraggebers, der Abhängigkeit von den Auftraggebern sowie in geringerem Maße bzw. indirekt mit dem Ausbildungs- und Qualifikationsniveau und den Referenzen der TrainerInnen selbst. Je größer die Abhängigkeit von einem kleinen Auftraggeberkreis ist, desto weniger können die TrainerInnen die Preisgestaltung autonom entscheiden. Das unternehmerische Risiko trägt der/die TrainerIn in vollem Umfang, in den Honorarsätzen findet dies jedoch keine Entsprechung.

Die finanzielle Situation der befragten TrainerInnen ist entsprechend der Heterogenität dieser Gruppe sehr unterschiedlich. So erfassen die Daten, die im Zuge des »Honorarbarometers« der GPA (work@education) erhoben wurden, beispielsweise eine Spannbreite von 6,50 Euro bis 96 Euro pro Unterrichtseinheit (60 Minuten); speziell für den AMS-Bereich beträgt die Spanne 10,50 Euro bis 77,50 Euro pro Unterrichtseinheit.[144]

Die Trägerorganisationen werden zwar vielfach kritisiert, verantwortlich für die Preispolitik bei AMS-Maßnahmen werden aber die Vergaberichtlinien des AMS sowie die Arbeitsmarktpolitik gemacht.

6.3.2 Soziale Absicherung

Die Kriterien mangelnder sozialer Absicherung bei den interviewten TrainerInnen sind:

- Keine Entgeltfortzahlung im Fall von Krankheit: Aufgrund der Umsatzschwankungen und des generell zu niedrigen Umsatzes fehlt das Kapital für entsprechende Sicherungssysteme.
- Kein Anrecht auf Arbeitslosengeld: Das Fehlen einer Arbeitslosenversicherung wird v.a. dann schlecht verkraftet, wenn die Beschäftigungsstabilität unkalkulierbar ist.
- Kein Urlaub: Urlaub bedeutet nicht nur Kosten im Sinne der Freizeitgestaltung, sondern zieht auch einen Verdienstentgang nach sich.
- Kontinuierlich niedriges Einkommen führt zu einer schlechten Aussicht auf eine existenzsichernde Pension.

6.3.3 Beschäftigungsstabilität

Unkalkulierbare Beschäftigungsstabilität bedeutet mangelnde Kontinuität und Absehbarkeit, was die zeitliche Auslastung betrifft. Eine stark schwankende zeitliche Auslastung kann zum Streßfaktor werden, da – wenig überraschend – auch bei freiwillig Selbständigen das Bedürf-

144 Vgl. GPA (Hg.) 2006, Seite 8.

nis nach Beschäftigungsstabilität in hohem Maße vorhanden ist. Eine andauernde existentielle Bedrohung wirkt sich negativ auf das Arbeitsergebnis aus und zehrt auf Dauer an der eigenen Substanz. Angestrebt werden grundsätzlich die Sicherheitsbedingungen, die mit einer Anstellung einhergehen – allerdings gekoppelt mit den Vorteilen, die eine freiberufliche Beschäftigung mit sich bringt.

Viele Befragte heben den Vorteil hervor, einen Auftrag ablehnen zu können, was ein Zeichen der persönlichen Unabhängigkeit im Sinne eines UnternehmerInnentums ist. Die persönliche Unabhängigkeit bezüglich der Auftragsannahme ist jedoch bei manchen dieser TrainerInnen nur eine scheinbare und verliert individuell aufgrund der hohen finanziellen Abhängigkeit von wenigen Auftraggebern an Bedeutung. Problematisch ist die Situation aber insbesondere für jene TrainerInnen, die ökonomisch von einem einzigen (oder sehr wenigen) Auftraggeber(n) abhängen: *»Wenn man sich zur Wehr setzt, ist man weg vom Fenster, also hat überhaupt keinen Auftrag mehr. Also es ist wirklich modernes Sklaventum«*, so eine der befragten Interviewpersonen.

6.4 Arbeitsrealität von TrainerInnen

6.4.1 Inhaltliche und organisatorische Autonomie

Hohe inhaltliche und organisatorische Autonomie bei der beruflichen Tätigkeit kann prinzipiell als gute Kompensation für das Ausbleiben anderer Sicherheitsfaktoren dienen. Die inhaltliche Selbst- oder Mitbestimmung, d. h., wie oder in welcher Weise wird etwas gemacht, ist im Trainingsbereich naturgemäß relativ hoch, da der / die TrainerIn je nach Inhalt und Gruppenprozeß vor Ort selbst entscheiden muß, welche Methoden er / sie wann einsetzt. Meist sprechen die Befragten auch von der inhaltlichen Selbstbestimmung, wenn sie thematisieren, wie wichtig ihnen Autonomie ist. Die organisatorischen Selbst- oder Mitbestimmungsmöglichkeiten (mit wem wird etwas gemacht, und wann wird es gemacht?) sind bei Trainings im arbeitsmarktpolitischen Bereich jedoch als sehr gering einzustufen. Da die TeilnehmerInnen bei arbeitsmarktnahen Trainings vom AMS zugewiesen werden und der Trainingsrahmen bezüglich Zeit und Ort vom Maßnahmenträger festgesetzt wird, ist die organisatorische Autonomie der TrainerInnen weitgehend eingeschränkt. Insbesondere bei Trainingsmaßnahmen, die ganztags über mehrere Wochen andauern, ist die zeitliche Flexibilität der TrainerInnen praktisch gleich null.

6.4.2 Betriebliche Mitbestimmung und Integration

Generell ist im arbeitsmarktnahen Trainingsbereich ein Mangel an betrieblicher Mitbestimmungsmöglichkeit und Integration festzustellen, wobei dieses Manko in aller Regel kaum explizit wahrgenommen wird. Persönliche Unzufriedenheit wird eher in Zusammenhang mit anderen Aspekten, wie etwa der finanziellen Situation oder mangelnden Perspektiven, in

Verbindung gebracht. Mangelnde Arbeitsplatzsicherung verhindert oder erschwert zumindest eine Identifikation mit der auftraggebenden Einrichtung. Eine Einbindung in die Organisationsstrukturen ist kaum oder gar nicht vorhanden. Zudem erschweren die fehlende Transparenz und die ausbleibende Offenheit die Kommunikation zwischen Auftraggebern und TrainerInnen: Alle befragten TrainerInnen fühlen sich nicht, schlecht oder nicht rechtzeitig über Strategien, Zukunftspläne und Verantwortlichkeiten der Trägerorganisationen informiert.

Der potentiell große Nutzen des Lernens von KollegInnen wird von allen, aber v. a. von TrainerInnen, die dazu beispielsweise im Zuge ihrer Ausbildung Gelegenheit hatten, betont.

Demgegenüber wird aber die Konkurrenz zwischen den KollegInnen von beinahe allen Befragten als sehr groß beschrieben. Da der Marktwert der TrainerInnen u. a. durch ihr Wissen und Know-how im Bereich der Methoden und Designs bestimmt wird, gibt es nur wenig bis gar keinen Austausch darüber. Problematisch ist diese Einstellung in dreierlei Hinsicht: Junge, unerfahrene TrainerInnen können nicht von den erfahrenen KollegInnen lernen, den Trägerorganisationen geht im Falle des Abwanderns der TrainerInnen wichtiges Know-how verloren, und es werden keine durchgängigen Seminare, die aufeinander aufbauen, gestaltet, was auf Kosten der TeilnehmerInnen.

6.5 Rahmenbedingungen

6.5.1 Arbeitsbelastungen

Generell kann gesagt werden, daß die Grenze zwischen notwendiger Anpassung und Selbstausbeutung bei TrainerInnen leicht überschritten wird. Es ist ein hohes Ausmaß an Selbstmanagement und Abgrenzung notwendig, um der Gefahr der Selbstausbeutung entgegenzuwirken.

Besonders gefährdet hinsichtlich Burnout sind jene TrainerInnen, die sich mangelhaft abgrenzen und zugleich einen hohen Anspruch an sich selbst sowie ein TrainerInnenselbstverständnis aufweisen, das den Schwerpunkt in der helfenden Beziehung setzt.

Vor allem von ehemals im arbeitsmarktnahen Trainingsbereich beschäftigten Interviewten wird darauf hingewiesen, daß TrainerInnen im arbeitsmarktnahen Trainingsbereich aufgrund der Zielgruppe und der damit einhergehenden größeren psychischen Belastung ein geringeres Ausmaß an Wochenstunden als mit anderen Zielgruppen üblich trainieren sollten. Die Mehrheit der in diesem Bereich Beschäftigten hat jedoch aufgrund der Einkommenssituation keine diesbezügliche Wahlfreiheit.

Die Belastungen werden von den meisten TrainerInnen mit Supervision ausgeglichen. Eine Supervisionsstunde kostet ca. 70 Euro und wird nur von den wenigsten Trägerorganisationen bezahlt, d. h., die TrainerInnen müssen selbst dafür aufkommen. Im Gegensatz dazu geben die befragten ExpertInnen an, daß bei Kursen oder Maßnahmen, die über einen längeren Zeitraum gehen, oft Supervision angeboten wird. Die Divergenz in den Aussagen zwischen TrainerInnen und ExpertInnen deutet u. a. darauf hin, daß es nicht nur sehr unterschiedliche Wahr-

nehmungen hinsichtlich der Ausgestaltung von und des Bedarfes an Supervisionsangeboten gibt, sondern dass auch nur eine mangelhafte Kommunikation zu diesen Themen stattfindet.

6.5.2 Zusammensetzung bzw. Zubuchung der TeilnehmerInnen

Im Vorfeld der Maßnahmen erfolgt kein ausreichendes Matching zwischen den Zielen der Maßnahmen sowie den Voraussetzungen der TeilnehmerInnen. Daraus resultiert nicht nur eine oftmals sehr heterogene, der Zielerreichung abträgliche Zusammensetzung der TeilnehmerInnen, sondern auch die nur sehr schwer zu überwindende Hürde, daß manche TeilnehmerInnen passiv bis ablehnend dem Training gegenüberstehen.

6.5.3 Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung des Trainings

Gespart wird aus Sicht der TrainerInnen nicht nur beim Personal, sondern auch bei der Maßnahmengestaltung. Während früher Langfristigkeit und Nachhaltigkeit im Blickpunkt gestanden hätten, was sich u. a. positiv auf Maßnahmendauer und Maßnahmenqualität ausgewirkt habe, seien diese Maßstäbe nun infolge der hohen Arbeitslosigkeit verloren gegangen. Von Qualitätseinbußen bei AMS-Maßnahmen berichten auch einige der befragten ExpertInnen. Zur Qualitätssicherung zählen laut ExpertInnen Kriterien bei der Entwicklung von Kursen und Seminaren, beispielsweise die genaue Definition der erforderten Qualifikationen der TrainerInnen. Weiters werden Fragebögen zur Bewertung durch die TeilnehmerInnen und bei AMS-Maßnahmen zusätzliche Evaluationsbögen eingesetzt. Betont wird von ExpertInnen der Trägerorganisationen, daß die Ergebnisse dieser Befragungen auch ernst genommen werden. Dies steht jedoch im krassen Gegensatz zu Aussagen der interviewten TrainerInnen. Die meisten befragten TrainerInnen im arbeitsmarktnahen Bereich haben den Eindruck, daß die Qualität des Trainings für die Auftraggeber nicht von Interesse ist. Ein Zusammenhang wird darin gesehen, daß die TeilnehmerInnen »zwangsverpflichtet« sind, für die Aus- bzw. Weiterbildung nicht selbst bezahlen und somit nur wenige bis gar keine Möglichkeiten zur Durchsetzung ihrer Ansprüche haben. Feedbackbögen würden, wenn es sie überhaupt gibt, nicht ausgewertet und daher auch nicht im Sinne einer Qualitätsveränderung umgesetzt. Eine (zumindest fallweise) standardisierte Trainingsbeobachtung durch die Auftraggeber im Sinne einer Qualitätskontrolle würde nicht durchgeführt, so die Wahrnehmung der befragten TrainerInnen. Ausschlaggebend für die Qualität eines Trainings sei alleine die Vermittlungsquote.

6.5.4 Image und Anerkennung

Eng verknüpft mit dem finanziellen Aspekt der AMS-Maßnahmen ist die Wertschätzung für die Arbeit mit Arbeitsuchenden. Die Befragten haben den Eindruck, daß ihr Image mit dem ge-

sellschaftlichen Umgang mit Arbeitsuchenden korreliert und deshalb deutlich schlechter als das anderer TrainerInnen ist.

6.5.5 Seminarräume und Infrastruktur

Entgegen den Vergaberichtlinien des AMS stehen den Befragten bei einzelnen Trägerorganisationen nur schlecht ausgestattete und zu kleine Seminarräume zur Verfügung. Zudem wird seitens der TrainerInnen kritisiert, daß es keine Arbeitsräumlichkeiten für TrainerInnen gibt, in denen sie Vor- und Nachbereitung von Trainings durchführen können und in denen PCs sowie Faxgeräte zur Verfügung stehen.

6.5.6 Fluktuation

Die Arbeitszufriedenheit ist in hohem Maße abhängig vom Einkommen und der existenziellen Sicherheit, aber auch vom Ausmaß der individuellen Selbstverwirklichung und der intrinsischen Motivation. Einige der Befragten können es sich für sich selbst nicht vorstellen, ihren Beruf weiter auszuüben, wenn die Bedingungen, allen voran die Einkommensbedingungen, sich weiterhin verschlechtern. Ein relativ großer Teil der Befragten hat zumindest mittelfristig den Plan, sich vom arbeitsmarktnahen Trainingsbereich in die Bereiche Wirtschaftstraining oder Coaching bzw. Beratung zu entwickeln.

Insgesamt wird die Fluktuation im arbeitsmarktnahen Trainingsbereich von den befragten TrainerInnen und ExpertInnen als sehr hoch beschrieben. Einen Grund für die hohe Fluktuation im Trainingsbereich sehen manche der befragten ExpertInnen in den Arbeitsbedingungen für die TrainerInnen: Als Belastungen werden das Reisen (An- und Abreise zu den verschiedenen Kursorten) und teilweise der Aufwand, der für die Akquisition erforderlich ist, beschrieben.

Insbesondere im Bereich der Berufsorientierung und Aktivierung wird seitens vieler TrainerInnen und ExpertInnen eine hohe psychische Belastung als Fluktuationsursache gewertet. Die hohe Fluktuation wird zudem von ExpertInnenseite auf die Einkommenssituation der TrainerInnen sowie auf die schwankende Auftragslage bei den Maßnahmeträgern zurückgeführt.

Die TrainerInnen nennen als Ursachen für die hohe Fluktuation die Koppelung von schlechtem Einkommen, schlechter sozialer Absicherung und schlechten Arbeitsbedingungen mit schwieriger Zielgruppe und hoher emotionaler Belastung. Der Akquisitionsaufwand wurde von den TrainerInnen nicht als Fluktuationsursache erwähnt.

Einigkeit herrscht bei einem Großteil der befragten ExpertInnen und TrainerInnen dahingehend, daß durch die hohe Fluktuation Wissen für die Organisationen verlorengeht.

6.6 Aus- und Weiterbildung

In Österreich gibt es keine festgelegten Aus- und Fortbildungsrichtlinien für TrainerInnen. Das Angebot an Ausbildungen für den Trainingsbereich ist im Hinblick auf Inhalte, Dauer und Kosten sehr heterogen. Dementsprechend unterschiedlich ist auch der Ausbildungshintergrund der Befragten. Alle Interviewten haben entweder ein abgeschlossenes Studium (meist der Psychologie oder Soziologie) oder aber eine abgeschlossene Berufsausbildung. Als spezielle Qualifizierung für den TrainerInnenberuf haben die meisten eine Train-the-Trainer-Ausbildung absolviert, jedoch von unterschiedlicher Dauer und Komplexität der Inhalte. Zwei der in der Studie Befragten arbeiten ohne spezielle TrainerInnenausbildung.

Für einige TrainerInnen ist die Ausübung ihres Berufes ohne ständige Weiterbildung nicht vorstellbar. Dennoch ist die Weiterbildungssituation von den Beschäftigungsverhältnissen geprägt. Während für den TrainerInnenberuf die Weiterbildung generell unerläßlich ist, wird sie meist nur angestellten TrainerInnen bezahlt. Aufgrund ihrer finanziellen Situation bezeichnen manche TrainerInnen deshalb ihre selbstfinanzierte Weiterbildung als *»(…) eigentlich verrücktes Hobby, das ich mir da leiste«*. Nicht-angestellte TrainerInnen müssen sich also ihre Weiterbildung selbst bezahlen. Teilweise ist auch die vergünstigte Teilnahme an den Angeboten der Träger möglich.

6.7 Empfehlungen

Aus den Ergebnissen der Studie wird ersichtlich, daß ein erheblicher Teil der WeiterbildnerInnen und TrainerInnen im arbeitsmarktpolitischen Bereich einer schleichenden Prekarisierung und Destabilisierung hinsichtlich zentraler Faktoren und Bedingungen einer nachhaltig entwicklungsfähigen Berufskarriere unterliegt. Dies steht aber nicht nur in prägnantem Gegensatz zur allgemeinen Fortschrittsprogrammatik des Lifelong Learning (wie wohlstandsstabilisierende Funktion und nachhaltige, humankapitalförderliche Wissensvermittlung u.ä.), sondern unterminiert nachhaltig auch die konkrete, tagtäglich zu erbringende Umsetzung dieser programmatischen Zielsetzung durch die verschiedenen Akteure (arbeitsmarktpolitische Institutionen, Schulungsorganisationen, v.a. aber auf der individuell-physischen Ebene der WeiterbildnerInnen/TrainerInnen). Dringender Handlungsbedarf scheint deshalb in folgenden Bereichen gegeben:

6.7.1 Weiterbildung als Dienstleistung

(Weiter-)Bildung bzw. Qualifikation können keine Produkte oder Konsumgüter im klassischen Sinn sein, da sie immer mit Selbstentwicklung, also Arbeit an sich selbst, verbunden sind. Lernprozesse sind kein passives Konsumieren, sondern sie benötigen aktive Selbstbeteiligung der Lernenden. TrainerInnen und Maßnahmenträger können den KundInnen die kognitive und emotionale Arbeit nicht abnehmen, sie können auch nicht über das Lernen und den Lernerfolg der

TeilnehmerInnen verfügen. Die damit verbundene Aufwertung der Eigenständigkeit der potentiellen und der tatsächlichen Teilnehmenden ist allgemein noch nicht ins Bewußtsein von Anbietern und WeiterbildnerInnen getreten, im arbeitsmarktnahen Trainingsbereich schon gar nicht.

Ausgangs- und Endpunkt jeder Qualitätsentwicklung müssen die Lernbedürfnisse der »BildungsabnehmerInnen« sein.[145] Auch für arbeitsmarktnahe Trainings im speziellen muß deshalb gelten, was für die Erwachsenenbildung allgemein Geltung hat: »Denn zum Unterschied zur irreführenden Bezeichnung eines Angebotes als Produkt, das dieses als etwas Fertiges, Konsumierbares ansieht, handelt es sich bei den Angeboten der Erwachsenenbildung streng genommen um ein Leistungsversprechen, das erst im Laufe einer Veranstaltung unter Beteiligung durch die Lernenden selbst zum Lernerfolg führt oder nicht.«[146]

6.7.2 Qualität auf mikro- und makropädagogischer Ebene

Mit der Qualität kommt die Beschaffenheit der Dienstleistung in Relation zu den an sie gestellten Anforderungen in den Blick. In der Diskussion um Qualität in der Erwachsenenbildung bzw. Weiterbildung können drei Ebenen unterschieden werden, wobei im folgenden nur auf die ersten beiden Ebenen eingegangen wird:

1. Ebene Interaktion: Qualität im Lehr-/Lernprozeß.
2. Ebene Organisation: Qualität der Einrichtung.
3. Ebene System: Qualität des Weiterbildungssystems.

Die Qualitätskontrolle im Lehr-/Lernprozeß ist vor verschiedene Probleme gestellt: Lernerfolg ist nicht immer gleich KundInnenzufriedenheit, der Lernzuwachs ist nicht einfach zu messen und der Transfererfolg (d. h., das, was gelernt worden ist, läßt sich auch transferieren) damit noch nicht gegeben. Es braucht hier ein differenzierteres Bild von Qualität. Das gilt für die Organisation unter anderem Blickwinkel ebenso. Hier fragt man nach der Existenz eines Qualitätsleitbildes, nach Support und Lerninfrastruktur, nach der Qualitätsentwicklung für die Lehrenden.

Sich bei der Qualität nur auf die mikropädagogischen Aufgaben, d. h. auf das Arbeiten mit den Lernenden, zu konzentrieren und die makropädagogische Ebene, d. h. den Rahmen zur Umsetzung pädagogischer Ziele, zu vernachlässigen, hieße bildhaft gesprochen, ein Auto ohne Motor herzustellen.

Für den arbeitsmarktnahen Trainingsbereich sollten folgende Punkte jedenfalls als Mindestvoraussetzungen einer Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung gelten:

- Standardisierte Trainingsbeobachtung;
- Analyse der Feedbackbögen;
- Verpflichtende Supervision für die TrainerInnen sowie Kollegiale Beratung.

145 Vgl. Christiane Ehses/Rainer Zech 2000, Seite 55.
146 Gruber, Elke o. J.

6.7.3 Gültigkeitszeitraum arbeitsmarktpolitischer Ziele

Im Sinne einer nachhaltigen aktiven Arbeitsmarktpolitik sollten die derzeit jährlich neu definierten arbeitsmarktpolitischen Ziele für einen längeren Zeitraum (mindestens zwei Jahre) Gültigkeit haben. Längerfristige Zieldefinitionen würden nicht nur zu einem längeren Planungshorizont und zu einer besseren Berechenbarkeit führen, sondern auch verhindern, daß Maßnahmen unabhängig von Erfolg oder Qualität durch veränderte Schwerpunktsetzung in den Zielvorgaben beendet werden müssen.

6.7.4 Modifikation / Adaptierung der Vergaberichtlinien

Die Vergaberichtlinien sollten einerseits modifiziert werden, um der zunehmenden Prekarisierung und Verjüngung des Personals sowie der starken Fluktuation in diesem Bereich entgegenzuwirken, andererseits aber auch, um damit einhergehend die Qualität der Maßnahmen zu erhalten und zu steigern:

- Zur Herbeiführung einer stärkeren Marktöffnung wäre die Einbeziehung verschiedener Bildungskarrieren, so z. B. Sozialarbeits- und Sozialpädagogik-Diplom sowie Studium der Psychologie, Soziologie, Sozialarbeitswissenschaft, Pädagogik u. ä., empfehlenswert.
- Der Erwerb von umfassenden sozialen, persönlichen und methodischen Kompetenzen passiert oft erst im Beruf über eine mehrjährige Praxis als TrainerIn bzw. Coach von Arbeitslosen bzw. Arbeitsuchenden. Der Stellenwert formaler Qualifikationen sollte also dahingehend verändert werden, daß dem Erwerb informeller Qualifikationen mehr Bedeutung zukommt und auch in entsprechender Weise zertifiziert wird.
- Das Qualifikationskriterium »TrainerInnenausbildung« sollte genauer definiert werden, um nicht Ausbildungen von unterschiedlicher Dauer und Intensität gleich zu bewerten. Die Erstellung eines Kriterienkataloges, was die TrainerInnenausbildung mindestens enthalten soll, wäre dabei hilfreich.
- Im Zusammenhang mit der TrainerInnenausbildung steht auch die Berücksichtigung von Selbsterfahrung (Einzeltherapie, Selbsterfahrungsgruppe, Gruppendynamikseminare) als zusätzliches Kriterium bei der Vergabe.
- Supervision sollte für TrainerInnen, die mit schwierigen Zielgruppen arbeiten, verpflichtend vorgeschrieben werden.
- Schließlich bleibt zu untersuchen, ob und inwiefern das Vorschreiben von Mindesthonorarsätzen für TrainerInnen innerhalb des Vergaberechtes möglich ist (vgl. z. B. Kollektivvertrag für private Bildungseinrichtungen).
- Jedenfalls sollte eine Veränderung des Stellenwertes und der Bewertung des methodisch-didaktischen Konzeptes in Relation zum Preis erfolgen: Derzeit führt der Stellenwert des Preises in der Nutzwertanalyse dazu, daß die Bieter mit den niedrigsten Preisen (und nicht zwangsweise der besten konzeptionellen Qualität) im Wettbewerb vorne sind. Hoher Preis-

druck führt außerdem zu Einsparungen bei Begleitmaßnahmen (z. B. sozialpädagogische Betreuung), sofern diese in der Ausschreibung nicht explizit gefordert werden, und verhindert frauengerechte Kurszeiten.

- Im Sinne der Qualitätssicherung sollte auf eine Verbindung von Konzeptqualität und Durchführungsqualität geachtet werden.
- Notwendige Adaptierungen der Maßnahme an veränderte Arbeitsmarkt- oder Wirtschaftsbedingungen während der Maßnahmenlaufzeit sollten durch die Ausschreibungsformulierung nicht verhindert werden.

6.7.5 Evaluierung und Kontrollen durch den Auftraggeber

In Zusammenhang mit der oben beschriebenen Verbindung von Konzeptqualität und Durchführungsqualität scheinen regelmäßige Kontrollen des AMS nach definierten Kontrollkriterien empfehlenswert. Diese Kontrollen sollten nicht nur die methodische Umsetzung betreffen, sondern u. a. auch die Seminarräume und die Ausstattung. Überprüft werden sollten aber auch die jeweils eingesetzten TrainerInnen, um zu verhindern, daß zwar im Anbot Zehn-Punkte-TrainerInnen aufscheinen, letztlich aber TrainerInnen mit weniger Punkten die Maßnahme durchführen.[147]

Zudem sollten im Sinne einer Qualitätsentwicklung laufende Evaluierungen der Maßnahmen und Projekte durch unabhängige Forschungsinstitute stattfinden.

6.7.6 Verbesserte Treffsicherheit bei der Zuweisung der TeilnehmerInnen

Die Treffsicherheit bei der Zuweisung der TeilnehmerInnen sollte durch Selektionsmaßnahmen, wie z. B. Potentialanalysen oder Einzelgespräche, erhöht werden. Dadurch könnte nicht nur die Effektivität des Maßnahmen-Placements erhöht werden, sondern auch eine Erhöhung der Gruppenhomogenität sowie eine Senkung der Frustrationserlebnisse auf Seiten von TeilnehmerInnen und TrainerInnen erreicht werden.

6.7.7 Theoretisch reflektierte Diskussion über Berufsfeld, Berufsrollen und TrainerInnenselbstverständnis

Die steigende gesellschaftliche Bedeutung des lebensbegleitenden Lernens konnte bisher für die Konstituierung einer Berufskultur und die Wahrnehmung der WeiterbildnerInnen als Be-

147 Der Begriff »Zehn-Punkte-Trainer« bezieht sich auf ein im AMS Wien entwickeltes Bewertungsraster mittels Punktevergabe. Zehn Punkte stellen hier quasi die Bestnote dar, die ein/eine TrainerIn im Zuge dieses Bewertungsrasters erlangen kann.

rufsgruppe in der Öffentlichkeit nicht genutzt werden. Das Berufsbild ist unklar und verliert durch Ausdifferenzierungs- und Entgrenzungsprozesse weiterhin an Kontur.

Die in der Erwachsenenbildung Beschäftigten, allen voran die im arbeitsmarktnahen Trainingsbereich Beschäftigten, müssen mit der Paradoxie umgehen, daß die Kompetenzanforderungen steigen, während sich die Erwerbschancen destabilisieren. Perspektivisch wird die Situation dieser TrainerInnen bestimmt durch das Problem, ob es gelingt, die Entwicklung von Expertise für die Unterstützung des selbstbestimmten Lernens von Erwachsenen mit einer Professionalisierungsdiskussion zu verbinden.

Es bedarf deshalb im Sinne einer Professionalisierung einer breiten, theoretisch reflektierten Diskussion über Berufsfeld, Berufsrollen und TrainerInnenselbstverständnis. Dieser Diskussionsprozeß muß sowohl innerhalb als auch außerhalb der Organisationen geführt werden.

6.7.8 Definition der Kernkompetenzen von TrainerInnen

Es gibt keine einheitlichen Ausbildungsstandards für den Bereich »Weiterbildung und Training«. Im Zuge der Professionalisierungsdiskussion bedarf es deshalb auch einer Diskussion und Definition der Kernkompetenzen von WeiterbildnerInnen. Damit verbunden sollte auch eine Reflexion über Ausbildungsstandards (z. B. Zertifizierung) stattfinden. Die Weiterbildungsakademie unter der Federführung des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen ist ein wesentlicher Schritt in diese Richtung. Für den arbeitsmarktnahen bzw. arbeitsmarktpolitischen Weiterbildungsbereich gilt es in diesem Zusammenhang, in Hinkunft die erweiterten Zertifizierungswege in den Vergaberichtlinien zu berücksichtigen. Dies allerdings nicht nur als Anforderung hinsichtlich zu erfüllender Qualifikationsniveaus, sondern auch mit Blick auf die Kosten, die für besser ausgebildetes Personal in Betracht zu ziehen sind.

6.7.9 Strategieentwicklung »Lifelong Learning«

Einer der zentralen Ankerpunkte der pädagogischen wie der politischen Konzepte und Entwicklungen rund um das Thema »Lifelong Learning« sowohl auf nationaler als auch auf EU-Ebene ist der arbeitsmarktpolitische Wirkungsbereich.[148] Demographische Entwicklungen der Alterung der (Erwerbs-)Bevölkerung spielen hier eine ebenso wichtige Rolle wie die Flexibilisierung und sich verkürzende Innovationszyklen in der Arbeitswelt. Der Bereich der Höherqualifizierung, der beruflichen und betrieblichen sowie der karrierefördernden Weiterbildung ist dabei nur ein wesentlicher Aspekt. Der andere betrifft die Agenden des Bundesministeriums für Wirtschaft

148 Vgl. Europäische Kommission, Generaldirektion Bildung und Kultur 2003 sowie auch das Regierungsprogramm 2007–2010 (SPÖ/ÖVP), in dem sich das Thema »Weiterbildung« nicht nur im Bereich »Bildung« findet, sondern auch im Themenbereich »Arbeitsmarkt & Arbeitswelt« vertreten ist. (Bundeskanzleramt Österreich, Seite 48)

und Arbeit (BMWA), im speziellen jene des diesem unterstellten AMS. Lifelong Learning dient auch immer wieder als eine Antwort auf das Problem der Arbeitslosigkeit und steht immer auch im Zusammenhang mit der Wiederherstellung von Arbeitsmarktchancen sowie der Wiedereingliederung in den Arbeitsmarkt. Dementsprechend machen die Ausgaben für Weiterbildungsmaßnahmen des AMS ca. ein Viertel des Gesamtvolumens des österreichischen Weiterbildungssektors aus.

Was die Verantwortung für öffentliche Weiterbildung hinsichtlich der Konzept-, Professionalitäts- und Qualitätsentwicklung betrifft, so ist diese jedoch traditionellerweise im Bereich des Bildungsministeriums (Sektion V) angesiedelt, das u. a. für Erwachsenenbildung zuständig ist. Das heißt, daß die maßgeblichen Entwicklungen im Lifelong-Learning-Bereich in diesem Kompetenzbereich stattfinden. Dazu gehören auch Bemühungen um die Entwicklung und Implementierung einer kohärenten nationalen Strategie zum Lifelong Learning.[149] Zur Entwicklung einer solchen Strategie gehört die entsprechende Einbindung und Teilnahme aller maßgeblichen Akteure im Bereich der Weiterbildung. Unklar ist derzeit, wie die Agenden im Bereich des Lifelong Learning künftig zu verteilen und organisieren sind, um diesen wachsenden Bereich und seine Potentiale am besten zu nützen. Fraglich ist dabei auch, ob bei der bisherigen Trennung der Kompetenzbereiche von allgemeiner und arbeitsmarktnaher Weiterbildung die Situation im arbeitsmarktnahen Segment die nötige Berücksichtigung findet. Dies betrifft nicht nur, aber u. a. auch die hier tätigen Personen, deren Situation im Vergleich zur »klassischen« Erwachsenenbildung, wie sie vornehmlich in der KEBÖ organisiert ist, bisher kaum erfaßt wurde.

Um dem arbeitsmarktpolitischen Auftrag in entsprechendem Maße gerecht zu werden und um dem Lifelong Learning im arbeitsmarktnahen Bereich den adäquaten und ihm von verschiedensten Seiten immer wieder zugeschriebenen Stellenwert zukommen zu lassen, bedarf es daher der aktiven Einbringung dieser Agenden in die aktuellen Gestaltungs- und Entwicklungsprozesse.

149 So z. B. in der Tagung »Einladung zum Dialog: Lebenslanges Lernen« am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (BIfEB) am 12. und 13. Dezember 2006.

7 Literatur

Aulerich, Gudrun / Fischer, Evelyne / Götz, Karen / Hoffmann, Sarah G. / Weber, Christel (2003): Gestaltungsprojekte zur Innovationsfähigkeit beruflicher Weiterbildungseinrichtungen. In: Gary, Christian / Schlögl, Peter (Hg.) (2003), Seite 67–85.

Arnold, Rolf / Gómez Tutor, Claudia / Kammerer, Jutta (2003): Selbstgesteuertes Lernen braucht Selbstlernkompetenzen. In: Gary, Christian / Schlögl, Peter (Hg.) (2003), Seite 112–122.

Brater, Michael / Bauer, Hans Georg (1990): Schlüsselqualifikation – Der Einzug der Persönlichkeitsentwicklung in die berufliche Bildung? In: Herzner, Hans / Dybowski, Gisela / Bauer, Hans Georg (Hg.): Methoden betrieblicher Weiterbildung. Ansätze zur Integration fachlicher und fachübergreifender Bildung, Eschborn, Seite 51–69.

Brödel, Rainer (Hg.) (2004): Weiterbildung als Netzwerk des Lernens. Differenzierung der Erwachsenenbildung. Reihe: Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen, Bielefeld.

Brugger, Elisabeth (1991): Engagement, Hobby oder Karriere? Der berufliche Weg in die Erwachsenenbildung an den Beispielen USA, Österreich und Schweiz, Wien.

Cicero, Antonia / Fellinger, Alfred (2005): Qualität in der Erwachsenenbildung – Trifft dies auch BO-TrainerInnen? In: Steiner, Karin / Sturm, René (Hg.): Qual der Wahl im Info-Dschungel. Beiträge zur Fachtagung »Qual der Wahl im Info-Dschungel – Möglichkeiten und Spannungsfelder in der Berufs- und Arbeitsmarktorientierung« vom 30. April 2004 in Wien, Wien, Seite 58–66.

Domenek, Natascha / Holler, Birgit (2002): TrainerInnen in der Praxis. Wie erleben TrainerInnen im sozial- und berufspädagogischen Bereich ihren Arbeitsalltag? Graz.

Eder, Karin (2005): Trainingsentwicklung, Trainerqualität, Trainerauswahl. In: Markowitsch, Jörg / Strobl, Peter (Hg.) (2005), Seite 107–114.

Ehses, Christiane / Zech, Rainer (2000): Organisationale Entwicklungsbedarfe in der Erwachsenenbildung. In: Ehses, Christiane / Zech, Rainer: Organisation und Innovation, Hannover.

Ehses, Christiane / Zech, Rainer (2003): Professionalität als Qualität in der Erwachsenenbildung. Zur Organisationsentwicklung von Volkshochschulen im Spannungsfeld diversifizierter Lernmilieus und wirtschaftlicher Marktanforderungen. In: Gary, Christian / Schlögl, Peter (Hg.) (2003), Seite 184–213.

Fuhr, Thomas (2001): Wie faßt die Andragogik ihren Gegenstand? Zur sozialen, programmatischen und operativen Einheit der Erwachsenen- und Weiterbildung. In: PR, 55 / 2001, Frankfurt am Main, Seite 393–409.

Gary, Christian / Schlögl, Peter (Hg.) (2003): Erwachsenenbildung im Wandel. Theoretische Aspekte und Praxiserfahrungen zu Individualisierung und Selbststeuerung, Wien.

Gieseke, Wiltrud (2004): Professionalität – Paradoxien und Widersprüche in der Erwachsenenbildung / Weiterbildung. In: Gutknecht-Gmeiner, Maria: Das Richtige richtig tun. Professionalität in der Erwachsenenbildung. Dokumentation der 47. Salzburger Gespräche für

Leiterinnen und Leiter in der Erwachsenenbildung, herausgegeben vom Verband Österreichischer Volkshochschulen, Wien 2004, Seite 12–34.

GPA (Hg.) (2006): Honorarbarometer. Die Ergebnisse. Daten und Fakten rund um TrainerInnen-Honorare, Wien.

Gruber, Elke / Lenz, Werner (1991): Berufsfeld Erwachsenenbildung. Eine Orientierung, München / Wien.

de Haan, Gerhard (1998): Schlüsselkompetenzen, Umweltsyndrome und Bildungsreform. In: Beyer, Axel / Wass von Czege, Andreas (Hg.): Fähig für die Zukunft, Hamburg, Seite 17–48.

Hahn, Georg (1996): Die Krise der Erwachsenenbildung: Zwischen Taylorismus und Lean Production. In: Bisovsky, Gerhard / Stifter, Christian (Hg.): »Wissen für Alle«. Beiträge zum Stellenwert von Bildung und Demokratie, Wien, Seite 214–247.

Heilinger, Anneliese (2000): Weiterbildungsstudie. Die Qualifizierung von Erwachsenenbildner Innen. Aus- und Weiterbildungsangebote für die unterschiedlichen Gruppen von MitarbeiterInnen der österreichischen Erwachsenenbildung durch die Institutionen der Erwachsenenbildung selbst und durch Angebote von Pädagogischen Akademien und Universitäten im Zeitraum von einem Jahr, Wien.

Hof, Christiane (2001): Konzepte des Wissens. Eine empirische Studie zu den wissenstheoretischen Grundlagen des Unterrichtens. Reihe: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung, Bielefeld.

Kellner, Wolfgang (2004): Ehrenamtliche Erwachsenenbildung in Österreich. Strukturen, Themen, Trends. In: Grundlagen der Weiterbildung, 1 / 2004, Seite 18–21.

Klein, Joachim (1990): Anvisierte Professionalisierung der Trainerzunft wird jetzt vom Kopf auf die Füße gestellt. In: congress & seminar Nr.2 / 90.

Knopf, Wolfgang (Hg.) (1985): Erwachsenenbildung als Beruf. Tagungsbericht Universität Graz, Graz.

Kreiml, Thomas (2002): Selbstbeschreibungen der Gesellschaft – Der Humankapitalansatz im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. Eine systemtheoretische Analyse der Ökonomisierung von Lebensverhältnissen, Diplomarbeit, Wien.

Kreiml, Thomas / Steiner, Karin (2005): Bildung zwischen Ökonomisierung und Selbstverwirklichung – Bildungsziele in der Wissens- und Informationsgesellschaft. In: Mosberger, Brigitte / Sturm, René (Hg.) (2005), Seite 56–66.

Lassnigg, Lorenz (2006): »Lifelong Learning« – Eine gesellschaftliche Herausforderung an die Bildungspolitik, Beitrag zur Tagung »Einladung zum Dialog: Lebenslanges Lernen«, 12.12.–13.12.2006 in BIFEB, Strobl, Abstract. (zu finden auch unter: l3lab.erwachsenen bildung.at/wp-content/uploads/2006/12/lassning-abstract.pdf)

Lenz, Werner (2003): Individualisierung – Ein pädagogisches Anliegen? In: Gary, Christian / Schlögl, Peter (Hg.) (2003), Seite 106–111.

Lenzen, Dieter / Luhmann, Niklas (Hg.) (1997): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form, Frankfurt / Main.

Loibl, Stefan (2003): Zur Konstruktion von Qualität in Weiterbildungseinrichtungen. Am Beispiel der Kreisvolkshochschule Hochtaunus/Oberursel. Reihe: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung, Bielefeld.

Luhmann, Niklas (1997): Erziehung als Formung des Lebenslaufs. In: Lenzen, Dieter/Luhmann, Niklas (Hg.) (1997), Seite 11–29.

Malwitz-Schütte, Magdalene (2000): Selbstgesteuertes und selbstorganisiertes Lernen in der Weiterbildung älterer Erwachsener – Ein Konzept macht Furore. In: Malwitz-Schütte, Magdalene (Hg.): Selbstgesteuerte Lernprozesse älterer Erwachsener. Im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung, Reihe: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung, Bielefeld, Seite 37–64.

Markowitsch, Jörg/Strobl, Peter (Hg.) (2005): Betriebliche Weiterbildung in Österreich. Konzepte, Anbieter, Trends, Wien.

Markowitsch, Jörg/Hefler, Günter (2005a): Betriebliche Weiterbildung in Österreich und Europa. In: Markowitsch, Jörg/Strobl, Peter (Hg.) (2005), Seite 49–70.

Markowitsch, Jörg/Hefler, Günter (2005b): Der Markt betrieblicher Weiterbildung 2004 – 2006. Flauten, Brisen, Ströme. In: Markowitsch, Jörg/Strobl, Peter (Hg.) (2005), Seite 83–100.

Markowitsch, Jörg/Hefler, Günter (2006): Kein Markt, ein Markt, viele Märkte? – Zur Marktsituation und Professionalisierung der Weiterbildung in Österreich. In: Mosberger, Brigitte/Sturm, René (Hg.): Zwischen Vermittlungsquote, Krisenintervention und Werkvertrag? Beiträge zur Fachtagung »Kompetenzen, Berufsfelder und Arbeitsbedingungen von TrainerInnen« vom 5. Oktober 2005 in Wien, AMS report 53, Wien.

Mayr, Thomas/Schneeberger, Arthur (2004): Berufliche Weiterbildung in Österreich und im europäischen Vergleich. Forschungsbericht im Auftrag des Bundesministeriums für Wirtschaft und Arbeit, Wien.

Meisel Klaus (2002): Qualitätsentwicklung im Aufbruch. In: Heinhold-Krug, Eva/Meisel Klaus (Hg.): Qualität entwickeln – Weiterbildung gestalten. Handlungsfelder der Qualitätsentwicklung, Bielefeld, Seite 9–22.

Mertens, Dieter (1974): Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 7, Stuttgart, Seite 36–42.

Mertens, Dieter (1984): Das Qualifikationsparadoxon. Bildung und Beschäftigung bei kritischer Arbeitsmarktperspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik, 30. Jahrgang, Seite 439–455.

Mosberger, Brigitte/Sturm, René (Hg.) (2005): Lernen ohne Ende, Beiträge zur Fachtagung »Probleme der Flexibilisierung und Qualifizierung im Beschäftigungssystem« vom 31. März 2004 in Wien, AMS report 41, Wien.

Müller, Ulrich (2003): Weiterbildung und Weiterbildner. Professionalisierung der beruflichen Weiterbildung durch pädagogische Qualifizierung der Mitarbeiter, Hamburg.

Nittel, Dieter (2000): Von der Mission zur Profession. Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung, Bielefeld.

Nittel, Dieter/Völzke, Reinhard (2002): Weiterbildung in der Wissensgesellschaft – Zwischen Bildungsmanagement und Ehrenamt. In: Nittel, Dieter/Völzke, Reinhard (Hg.): Jongleure der Wissensgesellschaft. Das Berufsfeld der Erwachsenenbildung, Neuwied/Kriftel.

Offe, Claus (1984): Das Wachstum der Dienstleistungsarbeit: Vier soziologische Erklärungsansätze. In: Offe, Claus: »Arbeitsgesellschaft«: Strukturprobleme und Zukunftsperspektiven, Frankfurt/Main/New York, Seite 291–319.

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

Pallasch, Waldemar/Mutzeck, Wolfgang/Reimers, Heino (Hg.) (1992): Beratung – Training – Supervision. Eine Bestandsaufnahme über Konzepte zum Erwerb von Handlungskompetenz in pädagogischen Arbeitsfeldern, Weinheim/München.

Peters, Roswitha (1991): Erwachsenenbildung als berufliche Tätigkeit: Laienbeschäftigung oder professionelle Arbeit? In: Gruber, Elisabeth/Lenz, Werner (1991), Seite 11-33.

Reich, Klaus (2004): Modelle und Methoden der Qualitätssicherung und des Qualitätsmanagements in der Weiterbildung. Aufbereitung der Begleitforschung im Hinblick auf ein Tiroler Qualitätsmodell, Innsbruck.

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

Schäffter, Ortfried (2001): Transformationsgesellschaft. Temporalisierung der Zukunft und die Positivierung des Unbestimmten im Lernarrangement. In: Wittpoth, Jürgen (Hg.): Erwachsenenbildung und Zeitdiagnose, Theoriebeobachtungen, Reihe: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung, Bielefeld, Seite 39–68.

Schäffter, Ortfried (2003): Erwachsenenbildung als reflexiver Mechanismus der Gesellschaft. Institutionstheoretische Überlegungen zur Funktion von Selbstorganisation und Selbststeuerung in Lernkontexten. In: Gary, Christian/Schlögl, Peter (Hg.) (2003), Seite 33–56.

Scherer, Alfred (1987): Freie Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung zwischen Professionalisierung, Deprofessionalisierung, neuer Selbständigkeit und Grauzonenarbeit. In: Harney, Klaus/Jütting, Dieter H./Koring, Bernhard: Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Frankfurt/Main, Seite 59–112.

Schiersmann, Christiane (2003): Lernwege in die Zukunft. In: Gary, Christian/Schlögl, Peter (Hg.) (2003), Seite 11–19.

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

Severing, Eckart (2005): Wie kann Lernen im Arbeitsprozess gelingen? In: Markowitsch, Jörg /Strobl, Peter (Hg.) (2005), Seite 127–134.

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

Statistik Austria (Hg.) (2005): Mikrozensus Jahresergebnisse, Wien.

Steiner, Karin/Weber, Maria E. (2006/2007): QUINORA – Internationales Qualitätssicherungsprogramm für Berufsorientierungs- und Aktivierungsmaßnahmen für Arbeitsuchende auf Systemebene – www.quinora.com, AMS info 86 sowie AMS info 103, Wien.

Steiner, Karin / Mosberger, Brigitte / Leuprecht, Eva / Angermann, Andrea / Zdrahal-Urbanek, Julia: Praxishandbuch: Methoden der allgemeinen Berufs- und Arbeitsmarktorientierung, Wien 2006.

Stiassny-Gutsch, Birgit (2001): Ausbildungscurricula Bewerbungstraining. Erstberufsauswahl, rationales Entscheidungsverhalten und Bewerbungstraining. Diplomarbeit, Wien.

Tietgens, Hans (1995): 75 Jahre Volkshochschule. In: Ekkehard Nuissl (Hg.): Mit demokratischem Auftrag, Bad Heilbrunn, Seite 61–105.

Tippelt, Rudolf (Hg.) (1999): Handbuch Erwachsenenbildung / Weiterbildung, Opladen.

Voigt, Wilfried (1986): Berufliche Weiterbildung, München.

Zech, Rainer (2003): Vom Bildungswissen zur Wissensbildung. Eine kleine Reflexion zur Zukunft der organisationsbezogenen Weiterbildungsforschung. In: Gary, Christian / Schlögl, Peter (Hg.) (2003), Seite 57–66.

Wittpoth, Jürgen (1997): Grenzfall Weiterbildung. In: Lenzen, Dieter / Luhmann, Niklas (Hg.) (1997), Seite 71–93.

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

Wuppertaler Kreis e. V. / CERTQUA (2002): Qualitätsmanagement und Zertifizierung in der Weiterbildung nach dem internationalen Standard ISO 9000:2000. Neuwied / Kriftel.

Zilian, Hans Georg (2005): Raubbau und Nachhaltigkeit in der Wissensgesellschaft. In: Mosberger, Brigitte / Sturm, René (Hg.) (2005), Seite 10–22.

8 Internetressourcen

AMS-Berufslexikon: www.berufslexikon.at

Bundeskanzleramt Österreich: Regierungsprogramm 2007–2010, Regierungsprogramm für die XXIII. Gesetzgebungsperiode, www.austria.gv.at/DocView.axd?CobId=19542

Europäische Kommission, Generaldirektion Bildung und Kultur (2003): Strategien für das lebenslange Lernen in Europa: Bericht zur Umsetzung der Ratsentschließung von 2002 zum lebensbegleitenden Lernen. EU und EWR-EFTA-Länder, http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/synthesis_efta_eea_de.pdf

Gruber, Elke (o. J.): Professionalisierung in der Erwachsenenbildung: Zwei Schritte vorwärts, einer zurück? www.uni-klu.ac.at/ifeb/eb/Professionalisierung.pdf (letzter Zugriff: 10.1.2007).

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000): Memorandum über Lebenslanges Lernen, www.lebenslangeslernen.at/downloads/EU_MemorandumLLL_1000.pdf (letzter Zugriff: 19.3.2006).

Statistik Austria / Konferenz der Erwachsenenbildung (KEBÖ): KEBÖ-Statistik, www.statistik.at/fachbereich_03/05_13_Erwachsenenbildung.pdf (letzter Zugriff: 7.2.2007).

www.ams.at/berufsinfo

… ist die Internet-Adresse für Berufsinformationen

Unter www.ams.at/berufsinfo stehen Ihnen aktuelle Berufsinformationen per Knopfdruck zur Verfügung. Hier finden Sie unter anderem:

- Informationen über die BerufsInfoZentren des AMS und deren Angebot,
- eine Auflistung aller BerufsInfoBroschüren des AMS sowie Hinweise, welche Broschüren Sie downloaden können,
- Programme, die Sie bei Ihrer Berufs- und Bildungsentscheidung unterstützen,
- Datenbanken, mit denen Sie die Berufs- und Bildungswelt per Mausklick erobern.

EIN BESUCH IM NETZ LOHNT SICH ALLEMAL!!!

Beispiele der Online-Infos des AMS:

Benötigen Sie eine Orientierungshilfe für Ihre Berufswahl, ist der *Berufskompaß* die richtige Adresse.

Das *AMS-Qualifikationsbarometer* zeigt Ihnen, in welchen Berufsbereichen Arbeitskräfte nachgefragt werden und mit welchen Qualifikationen Sie punkten.

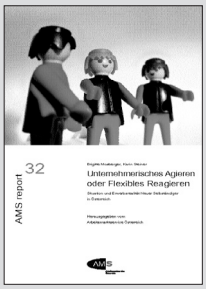
Im *AMS-Berufsinformationssystem* erfahren Sie, welche Qualifikationen in Ihrem Beruf derzeit gefragt sind, mit welchen Arbeitsbelastungen Sie rechnen müssen und welche Berufsalternativen Ihnen offenstehen.

Mit *Your Choice* erhalten Sie einen umfassenden Einblick in aktuelle geregelte Ausbildungsmöglichkeiten in Österreich: Lehrausbildungen, Schulen, Fachhochschulen, Universitäten.

Im *AMS-Berufslexikon online* können Sie detaillierte Beschreibungen aller Bildungsebenen aufrufen.

Die *AMS-Weiterbildungsdatenbank* bietet einen Überblick über Weiterbildungsmöglichkeiten, Ausbildungsträger und Kurse in ganz Österreich.

Publikationen der Reihe »AMS report« …



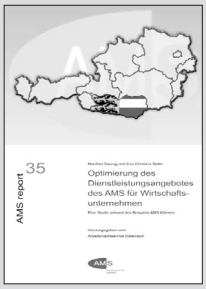
AMS report 32
Brigitte Mosberger, Karin Steiner
Unternehmerisches Agieren oder Flexibles Reagieren
Situation und Erwerbsrealität Neuer Selbständiger in Österreich

ISBN 3-900936-26-9

AMS report 33
Bettina Pilsel, Thomas Oberholzner, Friederike Weber
Fachkräftebedarf
Lösungsmodelle und Strategien zur Fachkräftebedarfsdeckung
in ausgewählten EU-Ländern und Australien

ISBN 3-900936-27-7

AMS report 34
Maria Hofstätter, René Sturm (Hg.)
Qualifikationsbedarf der Zukunft I:
Früherkennung und Darstellung von Qualifikationsbedarf
Beiträge zur Fachtagung »Qualifikationsbedarf der Zukunft – Prognoseinstrumente und Innovationsfelder«
des AMS vom 28. Mai 2002 in Wien
ISBN 3-900936-28-5



AMS report 35
Manfred Saurug und Eva-Christina Seiler
Optimierung des Dienstleistungsangebotes des AMS
für Wirtschaftsunternehmen
Eine Studie anhand des Beispiels AMS Kärnten

ISBN 3-900936-29-3

AMS report 36

Andrea Leitner, Angela Wroblewski, Helmut Hofer, Peter Prenner, Helmut Mahringer, Andreas Schuh

Aktive Arbeitsmarktpolitik im Brennpunkt IX: Arbeitsmarktpolitische Wirkungen des TBP Wien

Evaluation der arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen des Territorialen Beschäftigungspaktes Wien für 1999

ISBN 3-900936-30-7

AMS report 37

Andrea Egger, Elisabeth Simbürger, Karin Steiner

Berufsorientierung im Fokus aktiver Arbeitsmarktpolitik

ISBN 3-900936-31-5

AMS report 38

Nadja Bergmann, Maria Gutknecht-Gmeiner, Regine Wieser, Barbara Willsberger

Berufsorientierung und Berufseinstieg von Mädchen in einen geteilten Arbeitsmarkt

ISBN 3-85495-219-8

AMS report 39

Edith Enzenhofer, Doris Muralter, Silvija Rapa, Elisabeth Simbürger, Karin Steiner

Erwerbsrealität von älteren ArbeitnehmerInnen

Chancen und Barrieren

ISBN 3-85495-220-1

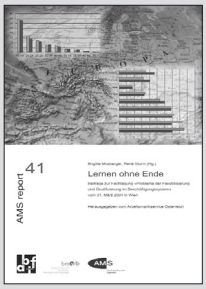
AMS report 40

Maria Hofstätter, René Sturm (Hg.)

Qualifikationsbedarf der Zukunft II: Bildungsbiographien, Arbeitsmarktkarrieren und Arbeitsmarktbedarf

Beiträge zur Fachtagung »Qualifikationsbedarf der Zukunft – Kompetenzen als Dreh- und Angelpunkt einer sich verändernden Arbeitswelt« des AMS vom 28. Oktober 2003 in Wien

ISBN 3-85495-221-X



AMS report 41

Brigitte Mosberger, René Sturm (Hg.)

Lernen ohne Ende

Beiträge zur Fachtagung »Probleme der Flexibilisierung und Qualifizierung im Beschäftigungssystem« vom 31. März 2004 in Wien

ISBN 3-85495-222-8

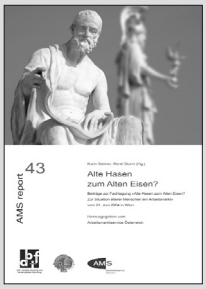
AMS report 42

Karin Steiner, René Sturm (Hg.)

Qual der Wahl im Info-Dschungel

Beiträge zur Fachtagung »Qual der Wahl im Info-Dschungel – Möglichkeiten und Spannungsfelder in der Berufs- und Arbeitsmarktorientierung« vom 30. April 2004 in Wien

ISBN 3-85495-223-6



AMS report 43

Karin Steiner, René Sturm (Hg.)

Alte Hasen zum Alten Eisen?

Beiträge zur Fachtagung »Alte Hasen zum Alten Eisen? Zur Situation älterer Menschen am Arbeitsmarkt« vom 21. Juni 2004 in Wien

ISBN 3-85495-224-4

AMS report 44

Birgit Buchinger, Ulli Gschwandtner

»Und ich weiß, je länger es dauert, desto schwieriger wird es.«

Unterstützungsnotwendigkeiten des AMS zur Erleichterung des beruflichen Wiedereinstieges nach längerer Beschäftigungspause anhand des Beispiels Vorarlberg

ISBN 3-85495-225-2

AMS report 45

Maria Hofstätter, René Sturm (Hg.)

Qualifikationsbedarf der Zukunft III: Weiterbildung von Geringqualifizierten

Beiträge zur Fachtagung »Qualifikationsbedarf der Zukunft – Weiterbildung von Geringqualifizierten: Chancen, Hemmnisse, Bedarfe« des AMS vom 12. November 2004 in Wien

ISBN 3-85495-226-0

AMS report 46

Reinhold Gaubitsch, René Sturm (Hg.)

Beruf und Beruflichkeit

Diskussionsbeiträge aus der deutschsprachigen Berufsbildungsforschung

ISBN 3-85495-227-9

AMS report 47

Brigitte Mosberger, René Sturm (Hg.)

Wer hilft den HelferInnen?

Beiträge zur Fachtagung »Kompetenzen, Berufsfelder und Arbeitsbedingungen von SozialarbeiterInnen« vom 23. Mai 2005 in Wien

ISBN 3-85495-228-7

AMS report 48

Karin Steiner, Andrea Egger-Subotitsch, Eva Leuprecht,
Ingrid Bittendorfer, René Sturm

AHS-MaturantInnen im Prozeß der beruflichen Orientierung

Eine Untersuchung unter angehenden Wiener AHS-MaturantInnen

ISBN 3-85495-229-5

AMS report 49

Andrea Egger-Subotitsch, René Sturm (Hg.)

»Damit fertig werden, das Beste herausholen und es irgendwie schaffen«

Beiträge zur Fachtagung »Physisch und psychisch beeinträchtigte Personen am Arbeitsmarkt« vom 15. März 2005 in Wien

ISBN 3-85495-230-9

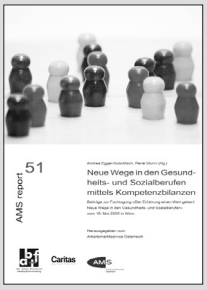
AMS report 50

Irene Mandl, Andrea Dorr, Andrea Egger-Subotitsch, Eva Leuprecht

BerufswechslerInnen am österreichischen Arbeitsmarkt

Perspektiven und Chancen in Klein- und Mittelunternehmen

ISBN 3-85495-231-7



AMS report 51

Andrea Egger-Subotitsch, René Sturm (Hg.)

Neue Wege in den Gesundheits- und Sozialberufen mittels Kompetenzbilanzen

Beiträge zur Fachtagung »Der Erfahrung einen Wert geben! Neue Wege in den Gesundheits- und Sozialberufen« vom 18. Mai 2005 in Wien

ISBN 3-85495-232-5

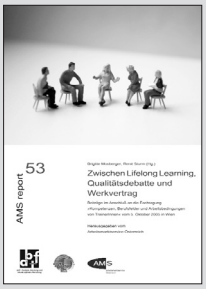
AMS report 52

Maria Hofstätter, René Sturm (Hg.)

Qualifikationsbedarf der Zukunft IV:
Gesundheit und Sport – Jobmotoren in Österreich?

Beiträge zur Fachtagung »Qualifikationsbedarf der Zukunft: Gesundheit und Sport – Jobmotoren in Österreich?« des AMS vom 25. November 2005 in Wien

ISBN 3-85495-233-3



AMS report 53

Brigitte Mosberger, René Sturm (Hg.)

Zwischen Lifelong Learning, Qualitätsdebatte und Werkvertrag

Beiträge im Anschluß an die Fachtagung »Kompetenzen, Berufsfelder und Arbeitsbedingungen von TrainerInnen« vom 5. Oktober 2005 in Wien

ISBN 3-85495-234-1

AMS report 54

Rudolf Götz, Isabel Naylon und Ehrenfried Natter

Productive Ageing in Europa

Recherchestudie zu Good Practice in ausgewählten Mitgliedstaaten der EU

ISBN 3-85495-235-X

AMS report 55

Céline Dörflinger, Andrea Dorr, Eva Heckl

Aktive Arbeitsmarktpolitik im Brennpunkt X
Evaluierung der Wiener JASG-Lehrgänge

Wien 2006

ISBN 3-85495-236-8

QUINORA

Internationales Qualitätssicherungsprogramm für Berufsorientierungs- und Aktivierungsmaßnahmen für Arbeitsuchende auf Systemebene

www.quinora.com

Das über das Leonardo-da-Vinci-Programm geförderte EU-Projekt QUINORA ist die Antwort auf die Internationalisierung in der Berufsorientierung und Karriereberatung. QUINORA hat das Ziel, **Benchmarks auf europäischer Ebene** zu entwickeln und **Best Practices** zu verbreiten.

Herzstück von QUINORA ist die Entwicklung eines Qualitätssicherungsprogrammes für Trainingsmaßnahmen in der **Berufsorientierung und Aktivierung**. In Form eines vergleichenden Syntheseberichtes werden dabei zunächst **existierende Qualitätsstandards und Programme in** EU-Ländern identifiziert.

Darauf aufbauend werden internationale Qualitätsstandards für Trainings in der Berufsorientierung und Aktivierung entwickelt, die insbesondere auf die Managementebene der arbeitsmarktpolitischen Akteure fokussieren.

Auf Basis dieser gemeinsamen internationalen **Qualitätsstandards** wird ein E-Learning-Tool entwickelt, das den arbeitsmarkt- wie bildungspolitischen Akteuren die Möglichkeit bietet, diese Standards sowohl auf **System- als auch Metaebene** Schritt für Schritt zu implementieren.

Eine **E-Library** soll zusätzliche Informationen und Quellen zu verschiedenen Aspekten des Themas „Qualität in der Berufsorientierung und Aktivierung“ bereitstellen.

Zielgruppen von Quinora sind ManagerInnen von Trainingsmaßnahmen bei Schulungsträgern, verschiedene arbeitsmarkt- wie bildungspolitische Akteure (z. B. Arbeitsmarktservices in den EU-Ländern), die mit Berufsorientierungs- und Aktivierungsmaßnahmen befasst sind, sowie die TrainerInnen dieser Maßnahmen.

QUINORA-Projektkoordination: Institut abif - Analyse, Beratung und interdisziplinäre Forschung (Projektkoordinatorin: Mag. Karin Steiner), Einwanggasse 12/5, A-1140 Wien, Tel.: +43 (0)1 5224873, Fax: 5224873-77, Internet: www.abif.at, E-Mail: steiner@abif.at

Dieses Projekt wurde mit Unterstützung der Europäischen Kommission finanziert.
Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung (Mitteilung) trägt allein der Verfasser;
die Kommission haftet nicht für die weitere Verwendung der darin enthaltenen Angaben.

abif analyse beratung forschung interdisziplinäre

BMWA BUNDESMINISTERIUM für WIRTSCHAFT und ARBEIT

AMS Arbeitsmarktservice Österreich Abt. Arbeitsmarktforschung und Berufsinformation/ABI

Bildung und Kultur Leonardo da Vinci

Quinora quality standards

Der Beruf der TrainerIn bzw. der WeiterbildnerIn im berufspädagogischen und letztlich arbeitsmarktpolitischen Bereich wurde bisher in der Forschung nur in geringem Maße beleuchtet. Dies ist umso erstaunlicher, da TrainerInnen und WeiterbildnerInnen, die mit einem arbeitsmarktpolitischen Auftrag Arbeitsuchende trainieren und weiterbilden, eine Schlüsselfunktion im arbeitsmarktpolitischen Geschehen einnehmen. Dies wird besonders deutlich durch die geforderte Umsetzung von Lifelong-Learning-Konzepten auf nationaler wie internationaler Ebene, und zwar gerade im Sektor arbeitsmarktnaher Aus-, Weiter- bzw. Fortbildung sowie im Bereich der Berufsorientierung. Im Zuge dieser Priorisierung der arbeitsmarktnahen Wissensvermittlung durch Politik und Wirtschaft wird die (Forschungs-)Frage virulent, ob WeiterbildnerInnen und TrainerInnen als die zentralen Akteure und Akteurinnen auch tatsächlich ein berufliches Umfeld bzw. Rahmenbedingungen vorfinden, die – unter Berücksichtigung einer stabilen individuellen beruflichen Karriereentwicklung – eine nachhaltige Realisierung der Lifelong-Learning-Konzepte im arbeitsmarktnahen Bereich zulassen.

Vor diesem Hintergrund beschäftigte sich die vom AMS Österreich, Abt. Arbeitsmarktforschung und Berufsinformation (ABI), beauftragte Studie zum Thema der Situation von freiberuflichen TrainerInnen im arbeitsmarktpolitisch organisierten Trainingsbereich vor dem Hintergrund der geforderten Umsetzung von Lifelong Learning mit den formalen und informellen Berufsqualifikationen und Schlüsselkompetenzen, der Rekonstruktion der Erwerbsbiographien sowie den Arbeitsbedingungen von TrainerInnen. Die Studie wurde vom Forschungsinstitut abif (Analyse, Beratung und interdisziplinäre Forschung) im Sommer 2007 abgeschlossen.

www.ams-forschungsnetzwerk.at

… ist die Internet-Adresse des AMS Österreich
für die Arbeitsmarkt-, Berufs- und Qualifikationsforschung

Arbeitsmarktservice Österreich

P.b.b.

Verlagspostamt 1200

ISBN 3-85495-237-6