



universität  
wien

# DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

## „Die Österreichische Erwachsenenbildung auf dem Weg zu einer Profession“

Eine analytische Betrachtung des Veranstaltungsprogramms des Bundesinstituts für Erwachsenenbildung St. Wolfgang im Zeitraum 1974 - 2007

Verfasserin

**Claudia Schume**

angestrebter akademischer Grad

**Magistra der Philosophie (Mag. phil.)**

Wien, im September 2008

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt: Pädagogik

Betreuer: Dr. Gerhard Bisovsky



## KURZZUSAMMENFASSUNG

Das Bundesinstitut für Erwachsenenbildung St. Wolfgang (BifEB) hat seit 1974 als nachgeordnete Dienststelle des Unterrichtsministeriums den gesetzlich verankerten Auftrag, qualitätsvolle Aus- und Weiterbildung für ErwachsenenbildnerInnen und BibliothekarInnen zu leisten. Inwiefern das BifEB mit seinem qualifizierenden Angebot für MultiplikatorInnen in der Erwachsenenbildung einen Beitrag leistete, der die Professionalisierung dieses Bildungssektors vorantrieb, wurde in der vorliegenden Arbeit empirisch überprüft. Grundlage der Analyse bildeten die Jahresprogrammhefte 1974 – 2007, aus denen inhaltliche Informationen zu den Veranstaltungen gewonnen werden konnten. Ausgehend von einer theoriegestützten Rahmenstruktur, die aus den Kategorien „Programmebene“, „Unterrichtsebene“ und „Bibliothekswesen“ bestand, wurde versucht eine Klassifizierung des gesamten Veranstaltungsangebots durchzuführen, wobei im Sinne einer Inhaltsanalyse in den Veranstaltungsbeschreibungen nach relevanten Schlüsselbegriffen gesucht wurde. Unter Zuhilfenahme einer Clusteranalyse wurde das umfangreiche Datenmaterial vorsortiert, nach einer gutachtlichen Überarbeitung konnte die vorgegebene Rahmenstruktur in ein schlüssiges hierarchisches Categoriesystem untergliedert werden. Die Klassifizierung zeigte, dass das BifEB qualifizierende Veranstaltungen sowohl für die erwachsenenpädagogische Handlungsebene des Unterrichtens als auch für jene des Bildungsmanagements anbot. Eine Häufigkeitsauswertung veranschaulichte, dass die Veranstaltungen, die für das Agieren auf der Programmebene qualifizierten, seit den neunziger Jahren deutlich zunahmen. Bei den Veranstaltungen, die sich an BibliothekarInnen wandten, konnte eine inhaltliche Erweiterung und Diversifizierung des Angebots festgestellt werden. Über den Analysezeitraum zeigte sich weiters eine verstärkte Abschlussbezogenheit der Veranstaltungen, die darauf zurückgeführt werden konnte, dass vermehrt das didaktische Format von Lehrgängen in das Programm aufgenommen wurde. Die Einführung von Lehrgängen universitären Charakters ab 1999 deutet auf eine zunehmende wissenschaftliche Ausrichtung des BifEB-Angebots hin. Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass das BifEB eine maßgebliche Einrichtung in der Professionalisierung der österreichischen Erwachsenenbildung repräsentiert.

## **ABSTRACT**

In 1974 the Federal Institute of Adult Education (BIfEB) at St. Wolfgang was legally assigned by the Ministry of Education to organize high quality education for adult instructors and librarians. The aim of the presented diploma thesis was to empirically examine in which way BIfEB contributed with its training programmes to push the development in adult education towards professionalization. The study was based on the analysis of the annual BIfEB programmes from 1974 till 2007, which contain short descriptions of the aim, the content and the target group of each single course. Starting out from a theory based coarse structure consisting of the top-level categories “management level” (Programmebene), “instruction level” (Unterrichtsebene) and “librarianship” (Bibliothekswesen) the attempt was made to classify all courses within this coarse framework and to develop a finer structure.

In the sense of a textual analysis the aims and the contents of all courses were screened for relevant keywords allowing a classification of the courses. Clusteranalysis was used to pre-classify the considerably large amount of data. After revision and a partial rearrangement by the author in several instances, which was based on her expertise, it was possible to develop a sound hierarchical fine structure.

The classification result revealed that between 1974 and 2007 BIfEB fulfilled its assignment by offering courses to acquire both, instructional as well as management skills. Subsequent frequency analysis proofed that the number of courses qualifying on the management level clearly increased since the nineties. Concerning the courses for librarians an amplification and diversification with respect to the content of the courses could be pointed out.

Moreover a tendency towards a higher number of modular courses ending with degrees or at least certificates could be identified. The implementation of courses with academic character since 1999 shows an increasing research related focus of the BIfEB. All these results indicate that BIfEB significantly contributed to the professionalization of the educational system for adults in Austria between 1974 and 2007.

# INHALTSVERZEICHNIS

<i>Abbildungs- und Tabellenverzeichnis .....</i>	<i>III</i>
<i>Vorwort .....</i>	<i>1</i>
<b>1 Einleitung .....</b>	<b>3</b>
<b>2 Theoretischer Teil.....</b>	<b>8</b>
<b>2.1 Begrifflichkeiten und ihre Bedeutung in der Erwachsenenbildung .....</b>	<b>8</b>
2.1.1 Bildung.....	8
2.1.2 Profession.....	10
2.1.3 Professionalisierung .....	13
2.1.4 Professionalität und professionelles Handeln.....	15
2.1.5 Ergebnis der begrifflichen Klärung in Hinblick auf die Forschungsfrage.....	19
<b>2.2 Erwachsenenbildung im historischen Verlauf .....</b>	<b>20</b>
2.2.1 Von der Volksbildung zur Erwachsenenbildung der realistischen Wende.....	22
2.2.2 Die professionalisierungsrelevanten Jahrzehnte.....	25
2.2.2.1 Die siebziger Jahre.....	25
2.2.2.2 Die achtziger Jahre .....	28
2.2.2.3 Die neunziger Jahre und das neue Jahrtausend .....	30
<b>2.3 Erwachsenenbildung heute .....</b>	<b>35</b>
2.3.1 Stellung in der Bildungslandschaft und gesellschaftlicher Bildungsauftrag .....	36
2.3.2 Praxisfeld .....	38
2.3.2.1 Berufsrollen, Bezeichnungen und Beschäftigungsverhältnisse .....	38
2.3.2.2 Institutionen und personelle Ausstattung .....	42
2.3.3 Pädagogische Handlungsebene .....	44
2.3.4 Aktuelle Tendenzen und Problemlagen.....	48
2.3.5 IST – Stand der Professionalisierung .....	51
<b>2.4 Das BifEB – geschichtlich betrachtet.....</b>	<b>54</b>
2.4.1 Die Ursprünge .....	55
2.4.2 Bildungsrelevante Meilensteine .....	57
<b>2.5 Das BifEB als Bildungseinrichtung.....</b>	<b>62</b>
2.5.1 Bildungsverständnis im Wandel der Zeit .....	63
2.5.2 Professionalisierungsdimensionen und Anknüpfungspunkte des BifEB .....	69
<b>3 Methodischer Teil.....</b>	<b>72</b>
<b>3.1 Herleiten der Hypothese.....</b>	<b>72</b>

<b>3.2</b>	<b>Programmanalyse .....</b>	<b>75</b>
3.2.1	Methodischer Zugang.....	76
3.2.2	Datenmaterial und Datenverwaltung.....	77
3.2.2.1	Der Veranstalter als Auswahlkriterium .....	77
3.2.2.2	Heterogenität der Programmhefte.....	78
3.2.2.3	Struktur der Daten .....	79
3.2.2.4	Einstufungs- und Abgrenzungsprobleme.....	80
3.2.3	Analyseverfahren .....	81
<b>3.3</b>	<b>Ergebnisse der Programmanalyse.....</b>	<b>85</b>
3.3.1	Ergebnisse der Clusteranalyse.....	85
3.3.2	Vollständige, gutachtlich überarbeitete Klassifikation.....	87
3.3.2.1	Programmebene .....	88
3.3.2.2	Unterrichtsebene.....	90
3.3.2.3	Ebene Bibliothekswesen.....	95
3.3.2.4	Ebene Bildung und Gesellschaft.....	97
3.3.3	Häufigkeitsauswertung.....	99
3.3.3.1	Häufigkeitsdarstellung auf der Ebene der Hauptkategorien .....	99
3.3.3.2	Häufigkeitsdarstellung auf der Ebene der Subkategorien.....	101
<b>4</b>	<b><i>Diskussion</i>.....</b>	<b>105</b>
<b>5</b>	<b><i>Zusammenfassung und Ausblick</i>.....</b>	<b>121</b>
	<b><i>Literaturverzeichnis</i>.....</b>	<b>125</b>
	<b><i>Anhang</i>.....</b>	<b>132</b>
	<b>Lebenslauf.....</b>	<b>132</b>

# ABBILDUNGS- UND TABELLENVERZEICHNIS

Abbildung 1:	Anzahl an Veranstaltungen im Vergleich zu den ausgewerteten Kursen nach Jahren.....	81
Abbildung 2:	Anzahl an Veranstaltungen in Relation zur Häufigkeit der vorkommenden Schlüsselwörter. Lesebeispiel: 30 Veranstaltungen waren durch das Vorkommen von 9 Begriffen gekennzeichnet. ...	83
Abbildung 3:	Veränderung der Anteile der Hauptkategorien am gesamten Veranstaltungsangebot innerhalb der Auswerteperioden. ....	101
Abbildung 4:	Veränderung der Anteile der Unterkategorien am Veranstaltungsangebot der jeweiligen Hauptkategorie innerhalb der Auswerteperioden für (a) die Programm- und (b) die Unterrichtsebene. ....	102
Abbildung 5:	Veränderung der Anteile der Unterkategorien am Veranstaltungsangebot der jeweiligen Hauptkategorie innerhalb der Auswerteperioden für (a) das Bibliothekswesen und (b) die Veranstaltungen der Kategorie „Bildung und Gesellschaft“.....	104
Tabelle 1:	Begriffsdefinition „Profession“ in unterschiedlichen Dimensionen.....	12
Tabelle 2:	Überblick über die Entwicklungen in der Erwachsenenbildung (modifiziert nach Arnold, Pätzold 2003: 343).....	34
Tabelle 3:	Kernbereiche der erwachsenenbildenden Praxis, in Anlehnung an Skizzen nach Gieseke (2005) und Müller (2003).....	45
Tabelle 4:	Professionstheoretische Kriterien und deren Erfüllungsgrad innerhalb der Erwachsenenbildung ..	52
Tabelle 5:	Gegenüberstellung der Professionalisierungsdimensionen nach Ziep (1990) und der Handlungsebenen des BifEB. ....	70
Tabelle 6:	Dimensionen didaktischen Handelns in der Erwachsenenpädagogik und Gegenüberstellung zu professionalisierungsrelevanten Programmschwerpunkten des BifEB (modifiziert übernommen aus Müller 2003: 126).....	73
Tabelle 7:	Übersicht über die 42 Schlüsselbegriffe, nach denen die Rubriken „Ziel/Inhalt“ und „Titel“ gefiltert wurden, absteigend gereiht nach der Anzahl an Treffern. ....	82
Tabelle 8:	Ergebnis der hierarchischen Clusteranalyse inklusive Gruppengröße und diskriminierender Begriffe; Farbgebung: orange = Programmebene, gelb = Unterrichtsebene, grün = Bibliothekswesen. Besonders trennscharfe Begriffe sind fett hervorgehoben.....	85
Tabelle 9:	Aufteilung des heterogenen Großclusters aus der hierarchischen Clusteranalyse auf bestehende und neue Kategorien; Farbgebung wie oben, blau = Hauptkategorie „Bildung und Gesellschaft“. Besonders trennscharfe Begriffe sind fett hervorgehoben.....	87
Tabelle 10:	hierarchische Feingliederung des Veranstaltungsangebotes des BifEB nach gutachtlicher Überarbeitung. GWA steht für Gemeinwesenarbeit, „Sonstige“ unter 2.4.3 bezeichnet Behinderte, ArbeiterInnen und AusländerInnen. ....	88
Tabelle 11:	Aufschlüsselung der Veranstaltungsanzahlen nach Perioden und Haupt- sowie Unterkategorien; PR steht für Public Relations, GWA für Gemeinwesenarbeit.....	100



## VORWORT

Im Zuge meines Studiums erkannte ich bald mein besonderes Interesse für den Fachbereich der Erwachsenenbildung, den ich auch als einen der geforderten Schwerpunkte wählte. Als lehrende Physiotherapeutin habe ich es in meinem Beruf mit erwachsenen Menschen zu tun, die es gilt, für ein berufliches Feld auszubilden. Dabei handelt es sich bei einem Großteil der jungen Menschen, die die Ausbildung zur Physiotherapeutin/zum Physiotherapeuten anstreben, um eine berufliche Erstausbildung, die sie unmittelbar nach Erlangung ihrer Hochschulreife beginnen. Während meiner bereits sechzehnjährigen Lehrtätigkeit zeigte sich aber, dass ein steigender Anteil der BewerberInnen bereits vor ihrem Einstieg in die Physiotherapieausbildung eine berufliche Laufbahn aufgenommen hatte. Folglich handelt es sich in diesen Fällen um einen Wiedereinstieg in das Bildungssystem und um eine Wiederaufnahme organisierten Lernens. Gemäß einer Definition von Erwachsenenbildung sind eben diese Merkmale charakteristisch für diesen Bildungssektor.

Durch einige Seminare im Bereich der Erwachsenenbildung, die ich im Zuge meines Studiums absolvierte, wurde ich mit dem Problembereich der Professionalisierung konfrontiert. Indem ich mich in diesen Themenbereich vertiefte, erkannte ich eine ähnliche Situation zwischen dem Beruf der Erwachsenenbildnerin/des Erwachsenenbildners und jenem der Physiotherapeutin/des Physiotherapeuten. Bei beiden Berufen gibt es seit Jahrzehnten Bestrebungen dahingehend, sich als eine Profession zu etablieren. Hier wie da handelt es sich um Berufe, die um das soziale Wohl bemüht sind und einen Dienst an der Gesellschaft darstellen. Die Physiotherapie ist seit 1992 in einem eigenen Bundesgesetz, dem MTD-Gesetz (BGBl Nr. 460/1992), geregelt, das unter anderem auch ein klares Berufsbild beinhaltet. In diesem Punkt unterscheidet sich die Physiotherapie von der Erwachsenenbildung, die bis dato kein anerkanntes Berufsbild besitzt. Dennoch befindet sich die Physiotherapie in Österreich in einem Prozess der Professionalisierung, der jedoch auf eine andere Dimension fokussiert ist. Als Ausbildung im postsekundären Bereich war die Berufsausbildung zur Physiotherapeutin/zum Physiotherapeuten nicht dem tertiären Bereich zuzuordnen. Obwohl für die Ausbildung die Hochschulreife eine Voraussetzung darstellte, war es nicht möglich nach dem Diplom zur Physiotherapeutin/zum Physiotherapeuten ein weiterführendes universitäres Studium anzuschließen, was mit dem Anstehen in einer Sackgasse zu vergleichen ist. Mit der Ansiedelung in einem Graubereich zwischen dem tertiären und dem klassisch berufsausbildenden Sektor, konnte sich auch keine physiotherapeutische Forschungstätigkeit etablieren. Die Physiotherapie entspricht also auf Grund des Fehlens einer wissenschaftlich fundierten Basis und

einer Ausbildung auf tertiärem Niveau nicht den Kriterien einer klassischen Profession. Um ebendiese Verankerung im Hochschulbereich und um eine Anschlussfähigkeit der physiotherapeutischen Grundausbildung fokussierten sich die berufspolitischen Bestrebungen seit Mitte der neunziger Jahre. Mit dem Bologna Prozess der Europäischen Union, der europaweit auf eine Vereinheitlichung der Strukturen im Bildungssystem abzielt, ergab sich für die Physiotherapie eine politische Weichenstellung, die für eine Positionierung im Hochschulbereich genutzt werden konnte. Auf Grund der Zielausrichtung auf akademischem Niveau für ein konkretes berufliches Feld auszubilden, erwies sich der Fachhochschulsektor als geeignet, die Physiotherapie in eine Ausbildung auf tertiärem Niveau überzuführen. Dies konnte bereits 2006 in einigen Bundesländern (z.B. Niederösterreich, Steiermark) erreicht werden. Seit 2007 wird auch in der Bundeshauptstadt die Physiotherapie als Fachhochschulstudiengang geführt.

Da ich diese berufspolitische Entwicklung miterlebte und auch als aktives Berufsmittglied in der Lehre mitzugestalten versuchte, war und bin ich in die Professionalisierung eingebunden. Nicht zuletzt aus diesem Grund ergab sich das Interesse für den Themenbereich der gegenständlichen Diplomarbeit. Als mir Herr Professor Ribolits bei einem Gespräch hinsichtlich eines möglichen Diplomarbeitsthemas den Tipp gab, mich mit dem Bundesinstitut für Erwachsenenbildung St. Wolfgang (BIfEB) in Verbindung zu setzen, das zu diesem Zeitpunkt gerade sein fünfzig jähriges Jubiläum gefeiert hatte, war ich auf Grund meines Interesses an der Erwachsenenbildung sofort motiviert, eine Forschungsarbeit über dieses Institut zu schreiben. Herr Professor Ribolits ermöglichte es mir über das Nennen von Ansprechpersonen den Kontakt zu den Verantwortlichen des BIfEB herzustellen. In einem ersten Gespräch mit Herrn Dr. Kloyber, einem langjährigen wissenschaftlichen Mitarbeiter des BIfEB, tat sich die Professionalisierung als Zugang auf, das Schaffen des besagten Instituts wissenschaftlich aufzuarbeiten. In weiteren Gesprächen mit der Leiterin des BIfEB, Frau Dr. Grete Wallmann und der wissenschaftlichen Mitarbeiterin Frau Dr. Dagmar Heidecker präzisierte sich mein Forschungsgegenstand.

Als Betreuer konnte ich Herrn Dr. Gerhard Bisovsky gewinnen, der als Leiter der Volkshochschule Meidling Experte auf dem Gebiet der Erwachsenenbildung ist und mir sein Wissen, seine Erfahrung sowie Fachliteratur zur Verfügung stellte.

All diesen Personen sei an dieser Stelle ein aufrichtiger Dank ausgesprochen, da sie mir bei der Erstellung der vorliegenden Diplomarbeit wertvolle Unterstützung boten.

# 1 EINLEITUNG

Die vorliegende Diplomarbeit wendet sich jenem pädagogischen Handlungsfeld zu, das sich der Bildung von Menschen über die schulische und eventuell nachfolgende berufliche oder universitäre Bildung hinaus widmet. Begrifflich hat sich im deutschsprachigen Raum für diesen Sektor in Analogie zu dem aus England um 1920 geprägten Begriff „adult education“ die Bezeichnung Erwachsenenbildung eingebürgert (vgl. Bisovsky 1991: 27).

Erwachsenenbildung stellt kein einheitliches System dar, sondern kann auf Grund inhaltlicher Unterschiede aber auch als Folge der ungleichen geschichtlichen Wurzeln (vgl. Bisovsky 1991: 45) in eine allgemeine und berufliche Richtung unterteilt werden. Allgemeine Erwachsenenbildung wird in Österreich in erster Linie von zahlreichen Volkshochschulen angeboten, während der berufsbezogene Weiterbildungsbereich von Institutionen wie dem Wirtschaftsförderungsinstitut (WIFI) und dem Berufsförderungsinstitut (BFI) getragen wird (ebd. 43). In unserem Land ist der Begriff Weiterbildung eher beruflich konotiert, Erwachsenenbildung hingegen steht für die allgemeine Form (vgl. Schlögl, Schneeberger 2003: 35). Obwohl sich in unserer Gesellschaft Weiterbildung als Bezeichnung für Bildungsprozesse, insbesondere für jene, die einen engen Bezug zum Beschäftigungssystem haben (vgl. Bisovsky 1991: 29) durchgesetzt hat, soll in der gegenständlichen Arbeit dem Begriff der Erwachsenenbildung der Vorzug gegeben werden. Dies hat seine Begründung darin, dass auch die in den Fokus genommene Bildungseinrichtung in seiner Bezeichnung diesen Terminus aufweist.

In der derzeit bestehenden Wissens- und Informationsgesellschaft avancierte Bildung nicht nur in der Tradition der humanistischen Idee, sondern auch aus ökonomisch orientiertem Profitdenken zu einem wertvollen Gut. Diese Werthaltung bewirkte, dass die Bildungsarbeit mit Erwachsenen in den letzten Jahren stark an Bedeutung dazu gewonnen hat. Schon 1991 beschreibt Bisovsky in einer Analyse der Erwachsenenbildung von bildungspolitischer Perspektive aus den Boom im Bereich der Weiterbildung und hebt hervor, dass dieser sich nicht nur auf den beruflichen Sektor beschränkt (vgl. Bisovsky 1991: 14). Dass dieser Trend bis zur gegenwärtigen Situation anhielt, kann bei Nittel und Schütz (2005: 56), zwei deutschen Erziehungswissenschaftlern nachgelesen werden, die Erwachsenenbildung gesamtgesellschaftlich gesehen als Gewinner bezeichnen. Auch für Österreich zieht Gruber (2006: 185) ein ähnliches Resümee, indem sie in ihrem Aufsatz die jüngste Vergangenheit der Erwachsenenbildung als Erfolgsgeschichte beschreibt. Einer von Fessl 2002 durchgeführten Life-Style-Studie zufolge wurden 4.200 über fünfzehn Jährige der Wohnbevölkerung Österreichs nach einer themenbezogenen Weiterbildungsaktivität befragt. Die Umfrage ergab, dass 40% in den

letzten zwölf Monaten zumindest eine Weiterbildung absolvierten. Bei den Erwerbstätigen nannten 50 % zumindest eine themenbezogene Bildungsaktivität (vgl. Schlögl, Schneeberger 2003: 25).

Vor diesem gesellschaftspolitischen Hintergrund werden für die vorliegende Diplomarbeit zwei erwachsenenpädagogisch bedeutungsvolle und ausschlaggebende Ereignisse aus den Jahren 2006 und 2007 aufgegriffen.

2006 jährte sich zum fünfzigsten Mal die Gründung des Bundesinstituts für Erwachsenenbildung<sup>1</sup> St. Wolfgang, das am 12. Juli 1956 unter dem damaligen Namen „Bundesstaatliches Volksbildungsheim St. Wolfgang des Bundesministeriums für Unterricht“ offiziell eröffnet wurde. Über die lange Zeit des Bestehens blieb das Bildungsinstitut die einzige Einrichtung des Bundes mit andragogischer Ausrichtung, weshalb ihr eine besondere Stellung innerhalb der österreichischen Bildungslandschaft zukommt. Die enge Verbundenheit dieser Einrichtung mit der zuständigen staatlichen Behörde führte dazu, dass geschichtlich wichtige Entwicklungsschritte ihren Ausgangs- bzw. ihren Austragungsort in Strobl hatten. Darüber hinaus kam und kommt dem BifEB von seiner Zielorientierung eine übergeordnete Position zu, die sich darin begründet, dass es sein Fortbildungsangebot auf Personen, die in der Erwachsenenbildung tätig sind, zentriert (vgl. Bundesinstitut für Erwachsenenbildung St. Wolfgang 1981 und 2007).

Im Februar 2007 wurde in Österreich die Weiterbildungsakademie in Betrieb genommen, ein auf die erforderlichen erwachsenenpädagogischen Grundkompetenzen ausgerichtetes und auf einem dementsprechenden Curriculum basierendes Qualifizierungs- und Akkreditierungssystem (vgl. Heilinger 2005: 181). Diese Form der Berufsbildung stellt somit eine Ausbildungsmöglichkeit für berufliche Neueinsteiger dar, aber ermöglicht auf Basis eines modularen Curriculums auch bereits in der Erwachsenenbildung Tätigen eine anerkannte Nachqualifizierung. Indem die Weiterbildungsakademie diese beiden Qualifizierungsanforderungen gleichermaßen erfüllen kann, trägt sie erheblich zur Qualitätsentwicklung und- sicherung bei (ebd.: 182). Damit wird auch die Professionalisierung der Erwachsenenbildung vorangetrieben.

Der Prozess der Professionalisierung wurde nicht erst in rezenter Vergangenheit begonnen, er begleitet die Erwachsenenbildung im deutschsprachigen Raum vielmehr seit mehr als drei

---

<sup>1</sup> Das Bundesinstitut für Erwachsenenbildung St. Wolfgang führt die allgemein anerkannte Kurzbezeichnung BifEB, die auch in weiterer Folge in dieser Arbeit verwendet wird.

Jahrzehnten (vgl. Müller 2003: 100). Explizit zum Thema gemacht wurde die Professionalisierung 1969 durch Schulenberg in seinem Referat „Erwachsenenbildung als Beruf“ anlässlich des zweiten niedersächsischen Volkshochschultages. Indem schon der Titel die erwachsenenbildnerische Beruflichkeit aufgreift, wird hier bereits auf die Bedeutung des Begriffes Professionalisierung hingewiesen. Abgeleitet von dem englischen Begriff „Profession“ bezeichnet er den Prozess der Verberuflichung (vgl. Gruber 1991: 40). Darunter ist das Bestreben einer Berufsgruppe zu verstehen, sich zu einer etablierten, allgemein anerkannten Profession zu entwickeln (ebd.). Diese ist im Gegensatz zu einem „einfachen“ Beruf im Sinne einer Beschäftigung, ein „besonderer“ Beruf, der sich durch eine wissenschaftliche Expertise auszeichnet und dessen Inhalt auf das Gemeinwohl ausgerichtet ist (vgl. Peters 2005: 186).

Verberuflichung umfasst aber auch den Sachverhalt, dass das berufliche Handeln in hauptberuflicher Beschäftigungsform von pädagogischen MitarbeiterInnen ausgeübt wird und nicht nur auf freiwilliger Mitarbeit bzw. nebenberuflicher Tätigkeit verschieden ausgebildeter Menschen beruht. Daher kann ein Aspekt der Professionalisierung darin bestehen, eine Erhöhung der Anzahl hauptberuflich tätiger MitarbeiterInnen zu erreichen.

Vielfach wird das Entstehen einer Profession aber nicht nur in Abhängigkeit auf das Beschäftigungsverhältnis gesehen, sondern stark in den Zusammenhang mit einer einheitlichen und in Bezug auf das Agieren in der Bildungslandschaft mit einer wissenschaftlich fundierten Ausbildung gebracht. In diesem Sinne wird der Begriff der Professionalisierung oft synonym mit der Akademisierung dieses Berufsstandes verwendet (vgl. Gruber 1991: 40).

Die hier angeführten Faktoren im Streben nach Professionalisierung der Erwachsenenbildung bilden lediglich einen Teilaspekt dieses Prozesses ab. Eine tief greifende und möglichst umfassende Bearbeitung dieses theoretischen Bezugsrahmens stellt ein wesentliches Ziel dieser Arbeit dar. Darauf aufbauend soll im empirischen Teil eine Einrichtung der Erwachsenenbildung in den Fokus genommen werden, die bereits seit fünf Jahrzehnten in diesem Bildungssektor Aus- und Fortbildungsarbeit leistet. Es handelt sich dabei um das bereits eingangs erwähnte Bundesinstitut für Erwachsenenbildung St. Wolfgang, das, wie im Programmheft des Jahres 1995 ausgewiesen wird, gemäß Paragraph 11 (1) des Erwachsenenbildungsförderungsgesetzes aus 1973 „...die Aufgabe [hat], ErwachsenenbildnerInnen und VolksbibliothekarInnen – unter der Leitung anerkannter Fachleute – aus- und fortzubilden.“ (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung St. Wolfgang 1995: 5). Die Aufgabe, Qualifizierungsmöglichkeiten für „...engagierte Menschen und Gruppen, die in der Erwachsenen-

bildung, in der Bücherei-, Kultur- und Sozialarbeit tätig sind oder werden wollen“ (ebd.) zu gewährleisten und anzubieten, deckt sich mit dem grundlegenden Aspekt der Professionalisierung, die Qualifizierung der AkteurInnen in diesem Sektor zu unterstützen und voranzutreiben. Auch eine weitere Funktion des BIfEB, die in den einleitenden Seiten zum Programmheft 1995 im Zuge einer kurzen Selbstdarstellung zum Ausdruck gebracht wird, ist für die Entstehung einer Profession mit markantem Profil von Bedeutung. Das BIfEB sieht sich nämlich als „überregionale Plattform für die Zusammenarbeit von verschiedenen Initiativen mit staatlichen Stellen und wissenschaftlichen Institutionen im In- und Ausland“ (ebd.: 6). Mit dieser Selbstpositionierung wird das berufsentwickelnde Potential auf nationaler wie auch auf internationaler Ebene angesprochen, das von dieser Institution ausgeht.

Damit ergibt sich für die vorliegende Arbeit die folgende Fragestellung:

Welchen Beitrag leistete das Bundesinstitut für Erwachsenenbildung St. Wolfgang (BIfEB) in Strobl in der Periode 1974 – 2007 hinsichtlich der Professionalisierung der Erwachsenenbildung?

Der Fokus auf den angegebenen Zeitraum begründet sich darin, dass 1974, also nach achtzehn Jahren des Bestehens als Bundesheim der eigentliche Institutsbetrieb aufgenommen wurde. Zum anderen sollte auch das aktuellste Programmangebot, also jenes von 2007 in der Bearbeitung Berücksichtigung finden. Die Periode ab 1970 erweist sich im Lichte der Professionalisierung generell als richtungsweisend. Von Deutschland ausgehend, wo bildungspolitische Maßnahmen gesetzt wurden, die Einfluss auf die Erwachsenenbildung nahmen – z.B. der Strukturplan des deutschen Bildungsrates – kam es in Österreich 1973 zur Verabschiedung des Gesetzes über die Förderung der Erwachsenenbildung und des Volksbüchereiwesens (vgl. Lenz 2005: 19).

Aus den zuvor dargelegten Gründen liegt die Annahme nahe, dass das BIfEB während seiner bereits fünfzig Jahre dauernden Geschichte einen gewissen Einfluss auf die berufspolitische Entwicklung nahm und zum Entstehen einer Profession Erwachsenenbildung mittels der Ausrichtung seines Veranstaltungsprogramms beitrug.

Diese Arbeit soll den LeserInnen einen Überblick über die Ausrichtung der Aus- und Fortbildungspalette des BIfEB über die Jahre hinweg verschaffen. Dabei ist es auch ein Anliegen, die Entwicklung der Aus- und Fortbildungsveranstaltungen in Hinblick auf ihre formale Qualifizierungsfunktion darzustellen. Am Ende der Arbeit soll der Bezug zur aktuellen österreichischen Situation wieder hergestellt werden, indem die Ergebnisse vor dem Hintergrund

der jüngsten Maßnahme zu einer geregelten Qualifizierung in der Erwachsenenbildung, die vom BIfEB getragene Weiterbildungsakademie (WBA) betrachtet werden. Es interessiert, inwiefern sich am Beispiel des BIfEB eine sinnvolle Ergänzung zwischen dem vorhandenen Repertoire und der Weiterbildungsakademie als Akkreditierungssystem erkennen lassen. Hierin liegt die Relevanz der Arbeit in Hinblick auf die Bildungswissenschaften im Allgemeinen und die Erwachsenenbildung im Speziellen. Können nämlich die angebotenen Veranstaltungen gut in das neu entwickelte Qualifizierungsmodell der WBA eingebaut werden, dann kann dieser Rahmenplan die Verberuflichung der Erwachsenenbildung im Sinne einer Professionsgründung vorantreiben.

Der Aufbau der Arbeit erfolgt dermaßen, dass der Forschungsgegenstand zunächst theoretisch hergeleitet sowie in seinen unterschiedlichen Facetten kritisch beleuchtet und im Anschluss methodisch bearbeitet wird.

Der theoretische Teil (Kapitel 2) widmet sich einer Darstellung und Klärung der zentralen Begriffe (Kapitel 2.1), geht anschließend aus historischer Perspektive auf die Erwachsenenbildung ein (Kapitel 2.2), um in weiterer Folge diesen Bildungsbereich aus aktueller Sicht zu behandeln (Kapitel 2.3) und stellt schließlich das Bundesinstitut für Erwachsenenbildung St. Wolfgang mittels eines geschichtlichen Abrisses (Kapitel 2.4) und im Rahmen einer pädagogischen Selbstpositionierung (Kapitel 2.5) vor.

Im Methodikteil (Kapitel 3) wird zu Beginn die Hypothese erarbeitet (Kapitel 3.1), die sich von der ursprünglichen Fragestellung ableitet und eine klare Linie für die nachfolgende empirische Bearbeitung vorgibt. Das Kapitel Programmanalyse (Kapitel 3.2) klärt den methodischen Zugang und das Verfahren. Die Ergebnisse werden im Kapitel 3.3 präsentiert. Eine Diskussion der Ergebnisse und eine Klärung, inwiefern die Hypothesen anzunehmen oder zu verwerfen sind, erfolgt im Anschluss (Kapitel 4). Den Abschluss bilden Zusammenfassung und Ausblick.

## **2 THEORETISCHER TEIL**

### **2.1 Begrifflichkeiten und ihre Bedeutung in der Erwachsenenbildung**

Nuissl schreibt im Vorwort zu Peters Dissertation mit dem Titel „Erwachsenenbildungsprofessionalität“: „Es fällt auf, dass in der Erwachsenenbildung zwar immer wieder die Begriffe Professionalisierung, Professionalität und professionelles Handeln gebraucht werden, es aber keine einheitliche Definition dessen gibt, was eigentlich damit gemeint ist.“ (Peters 2004: 7). Dieses Zitat formuliert treffend den Stand der Dinge und zeigt auf, dass der fast inflationäre Gebrauch dieser Begriffe in bildungsnahen Personengruppen auf keinem allgemeingültigen Verständnis aufbaut. Der bildungstheoretische Diskurs hat also bisher zu keiner theoriegestützten einheitlichen Definition geführt, so dass sich die Berufspraxis daran orientieren könnte.

Vor die Definitionen der für diese Arbeit relevanten Fachbegriffe erfolgt eine Auseinandersetzung mit dem grundlegenden Begriff der Bildung. Es soll thematisiert und erörtert werden, was unter Bildung im speziellen Kontext der Erwachsenenbildung verstanden wird.

In einem nächsten Schritt wird der zentrale Terminus der Professionalisierung aufgegriffen. Um diesen zu erschließen, wird zunächst die soziologische Bedeutung des Begriffs der Profession erläutert. Darüber hinaus erfolgt auch die Thematisierung der Professionalität und des professionellen Handelns, wodurch eine begriffliche Abgrenzung ermöglicht werden soll.

Ziel ist es, diese zentralen Begriffe möglichst facettenreich und vielschichtig darzustellen, um damit die zahlreichen Bedeutungen zu erfassen und um schließlich zu einem umfassenden, an der aktuellen Diskussion ausgerichteten und für diese Arbeit geltenden Verständnis von Professionalisierung zu gelangen.

#### ***2.1.1 Bildung***

Bildung kann als Prozess der Selbstentfaltung und Selbstverwirklichung des Menschen angesehen werden (vgl. Arnold, Nolda, Nuissl 2001: 48). Eine gängige Übersetzung erfolgt mit dem Begriff Erziehung, der jedoch gegensätzlich zu Bildung nicht die Selbstkräfte befähigen will sondern eine Person zu einem bestimmten Zielzustand hin entwickeln möchte. Ein weiterer Begriff in diesem Zusammenhang ist jener des Lernens. Es stellt einen Modus dar, der dem Menschen Orientierung in der Welt und Übernahme von Verantwortung in der Gesellschaft ermöglicht (vgl. Friedenthl-Haase 2001: 38). Das tägliche Leben zu meistern setzt permanent Lernprozesse voraus (ebd.). Dieser Umstand gewinnt in der komplexer werdenden

Weltlage und in der sich stetig wandelnden Arbeitswelt weiter an Relevanz dazu. Den Rahmen für das Lernen Erwachsener bilden das individuelle Potenzial eines Menschen und das gesellschaftliche Umfeld (vgl. Tietgens 1988: 28), wobei sich Anlässe sowohl bei individuellen Orientierungsproblemen als auch in der vom technologischen Wandel geprägten Arbeitssituation ergeben können (vgl. Arnold 2001: 59 zit. nach Bruns, Faber 2003: 224)

Bildung geht über dieses Meistern des Alltäglichen mittels spezifischer Fähigkeiten hinaus und steht für eine Auseinandersetzung des Ichs mit der Welt ( vgl. Tietgens 1988: 28). Bei bildenden Prozessen geht es immer auch um das Finden der eigenen Identität, was mittels Besinnung und Reflexion geschieht (ebd.). Das reflexive Moment macht den entscheidenden Unterschied zwischen Lernen und dem Sich-Bilden aus. Die Aneignung funktionaler Fähigkeiten ist zwar für das Leben notwendig, aber auf Dauer insofern nicht befriedigend, als der lernende Mensch die Gründe für diese Notwendigkeiten zu reflektieren versucht. So gesehen kann Bildung als ein menschliches Bedürfnis angesehen werden, auf das jeder Mensch einen rechtmäßigen Anspruch hat, der im Sinne eines demokratischen Ansatzes jedem Menschen eingeräumt werden sollte.

Laut Arnold ist Bildung für die Erwachsenenbildung seit jeher die Leitkategorie (vgl. Arnold 2003: 6). Schon die Betrachtung des Begriffs an sich macht deutlich, dass in der Erwachsenenbildung der Anspruch erhoben wird, Bildung zu ermöglichen. Über das „Notwendige“ hinauszugehen und nicht nur zu funktionalen Handlungen zu qualifizieren, sondern auch kritische Denkprozesse über die eigene Situation im Zusammenhang mit bestimmten Arbeitstätigkeiten einzuleiten macht das Wesen der Erwachsenenbildung aus. Es geht um eine nicht-instrumentalisierte Befähigung des Individuums mit dem Ziel, Anpassungs- aber auch Widerstandsfähigkeit zu entwickeln (ebd.), was soviel bedeutet, dass nicht übereilt und unkritisch geltende Konzepte übernommen werden.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass den weiteren Ausführungen dieser Arbeit ein Bildungsverständnis zugrunde liegt, das die Individualität und die Persönlichkeit des einzelnen Menschen zum Ausgangspunkt nimmt und auf der Selbstbestimmung in eigener Verantwortung aufbaut (vgl. Müller 2003: 127). Darüber hinaus beruht der Begriff Bildung auf einer Integration von funktionsorientiertem Lernen und Selbstreflexion (vgl. Tietgens 1988: 29).

### **2.1.2 Profession**

Der in der deutschen Sprache gebräuchliche Begriff Profession geht auf das lateinische Wort „*professio*“ zurück, was soviel bedeutet wie „sich zu etwas bekennen“ (vgl. Peters: 2004: 62). Auf eine Tätigkeit bezogen kann das insofern ausgelegt werden, dass sie mit Ernsthaftigkeit betrieben wird und nicht aus dem reinen Spaß an der Sache, wie es für den Dilettantismus kennzeichnend ist (ebd.). Die ursprüngliche Bedeutung, die auf Erwerbstätigkeit gemünzt ist, legt nahe, dass Professionen aus ihrer spezifischen Tätigkeit den Haupterwerb schöpfen (ebd.), die Leistung also hauptberuflich erbringen. Das spielt im Kontext mit Erwachsenenbildung eine zentrale Rolle, da ausgehend von den anfänglichen Bildungsinitiativen für die bereits schulentlassene Bevölkerung bis hin zu den institutionalisierten und organisierten Bildungsprozessen des späten 20. und des 21. Jahrhunderts die Nebenberuflichkeit ein wesentliches Merkmal darstellt. In einem Aufsatz aus 2005 hält Peters fest, dass Nebenberwerbstätigkeit in der Erwachsenenbildung eine häufig anzutreffende Tatsache darstellt (vgl. Peters 2005: 184).

Die englische Sprache kennt den Begriff Profession sowohl für eine dem reinen Lebensunterhalt dienliche Erwerbstätigkeit als auch für eine solche Tätigkeit, die eine bestimmte Ausbildung bzw. eine längere Einübung erforderlich macht (Peters 2004: 62). Soll jedoch bewusst eine sprachliche Differenzierung zwischen diesen beiden Sachverhalten vorgenommen werden, dann lässt sich im Englischen noch zwischen „Job“ und dem Ausdruck „*The learned Profession*“ unterscheiden. Zweiterer Begriff kennzeichnet den Bereich der akademischen Berufe im engeren Sinne. Diese in der englischen Sprache bestehende begriffliche Präzisierung verweist auf ein wesentliches Charakteristikum von Professionen. Ihnen wird nämlich von Seiten der Berufssoziologie das Merkmal der Verwissenschaftlichung zugeschrieben, was sie nachhaltig von anderen Berufen unterscheidet.

Das Faktum, dass Professionen auf akademischem Niveau angesiedelt sind, wird von Professionstheoretikern unterschiedlicher Richtungen als diskriminierendes Kriterium angeführt. Für Stichweh, einem Vertreter der modernen Systemtheorie, fällt der klassische Typus mit den höheren Fakultäten der mittelalterlichen Universität Theologie, Recht und Medizin zusammen (vgl. Peters 2004: 63). Auch heute gelten die sogenannten „white collar“ Berufe wie Priester, Juristen, Ärzte als Repräsentanten von Professionsständen. Peters, eine deutsche Erziehungswissenschaftlerin, beruft sich auf diese Theorie, wenn sie anerkannte Professionen in den Kontrast zu „einfachen“ Berufen im Sinne einer Beschäftigung stellt und sie als „besondere“ Berufe kategorisiert, die sich durch eine wissenschaftliche Expertise auszeichnen und dessen

Inhalt auf das Gemeinwohl ausgerichtet ist (vgl. Peters 2005: 186). Die hier auch bereits angesprochene Gemeinwesenorientierung wird von der Richtung des Strukturfunktionalismus wie auch von der Schule des Symbolischen Interaktionismus, zwei anerkannten Ansätzen in der Berufssoziologie, als wesentliches Merkmal einer Profession ausgewiesen, was sie deutlich vom ökonomischen System abgrenzt (vgl. Nittel 1997: 75).

Eine lexikalische Begriffsdefinition der „old established professions“ (Nittel 2000: 41) nennt weitere Distinktionskriterien, die auch auf so genannte would-be-professions, also z.B. Erwachsenenbildung angewandt werden können. Als erforderlich werden eine „Skill based theoretical knowledge“ und „training and education“ beschrieben sowie die Ausrichtung der Tätigkeit auf „public good“. Von den BerufsvertreterInnen wird gefordert, dass sie „competence“ aufweisen und diese durch „passing a test“ unter Beweis stellen. In Bezug auf die Einheitlichkeit der Berufsgruppe wird angegeben, dass diese aufrechterhalten wird „by adherence to a code of ethics“. Ein weiteres Erfordernis ist, dass die Profession „organized“ sein sollte (vgl. Nittel 2000: 55).

Die aus der Soziologie hervorgegangene Professionsforschung greift auf unterschiedliche Professionsmodelle zurück. Aus einer systemtheoretischen Betrachtungsweise können nur Berufe, die sich mittels persönlicher Interaktion lebenswichtiger Fragen und zentraler menschlicher Probleme annehmen, zu Professionen werden (vgl. Kombe, Helsper 1968: 12, zit. nach Peters 2004: 68). Hier wird das unmittelbar auf den Menschen ausgerichtete und ihm zugute kommende Agieren angesprochen, das als Grundvoraussetzung und ausschlaggebendes Kriterium gegeben sein muss.

In einem machttheoretisch orientierten Zugang, wie ihn Daheim wählte, wird unter Profession eine Dienstleistung verstanden, die auf die Erreichung wichtiger lebenspraktischer Ziele ausgerichtet ist (vgl. Peters 2004: 68). Auch hier wird ähnlich der zuvor dargestellten Theorie die Interaktion in Form einer persönlichen Leistung angesprochen. In diesem theoretischen Modell wird Profession von Expertentum abgegrenzt, das durch Forschung und damit nicht durch persönliche Interaktion, wie im zuvor dargestellten Ansatz, eine Expertise für das Praktikerhandeln generiert. Wird dieser theoretische Ansatz weiter verfolgt, so ergibt sich für Professionen ein weiteres typisches Merkmal. Von Seiten der KlientInnen als auch von Seiten der Organisationen wird Professionen Handlungsautonomie zuerkannt.

Im Wesentlichen lassen sich die Kernmerkmale einer Profession, die berufssoziologisch betrachtet die höchste Ausprägung auf einem Kontinuum von Arbeit über Beruf darstellt, auf drei einschränken (vgl. Arnold, Nolda, Nuissl 2001: 261). Zunächst macht eine „(...) lange, spezialisierte Ausbildung mit abstraktem Wissen [Expertise] (...)“ das Wesen einer Pro-

fession aus (Arnold, Nolda, Nuissl 2001: 261). Darüber hinaus ist gefordert, dass es sich bei der Tätigkeit um einen gesellschaftlichen Zentralwert handelt, und ein Kollektivbezug besteht. Als drittes und letztes Charakteristikum wird die Autonomie der Kontrolle über die eigene Tätigkeit genannt. Darin wird der Tatsache Ausdruck verliehen, dass das Handlungsfeld von Professionen kaum durch die Öffentlichkeit im Allgemeinen und durch Klienten im speziellen kontrollierbar ist. Begegnet wird diesem Umstand von Seiten der ProfessionsvertreterInnen derart, dass sie ihr professionelles Vorgehen einer standesspezifischen Berufsethik verpflichten (vgl. Peters 2004: 75 Übersicht 1) und ihre Aufgaben in wechselseitiger, kollegialer Kontrolle wahrnehmen.

Anhand dieser drei Merkmalskategorien wird später aufgezeigt werden, wo Problembereiche für die Erwachsenenbildung liegen, die es bisher verhindert haben, diese als voll entwickelte Profession einzustufen (vgl. Arnold, Nolda, Nuissl 2001: 260).

Tabelle 1: Begriffsdefinition „Profession“ in unterschiedlichen Dimensionen

<b>Profession</b>			
<b>Bezeichnung</b>	dt.: Profession engl.: the learned profession, white collar profession		
<b>Vertreter</b>	Ärzte, Juristen, Priester		
<b>gesellschaftliche Ausrichtung der Tätigkeit</b>	Gemeinwohl Zentralwert z.B. Gesundheit, Recht		
<b>Form der Leistungserbringung</b>	Dienstleistung in direkter Interaktion mit den Menschen		
<b>Distinktionskriterien gemäß Literatur</b>	<b>Milerson 1964 zit. nach Nittel 2000</b>	<b>Lehmenkühler - Leuschner 1993 zit. nach Arnold, Nolda, Nuissl 2001</b>	<b>Gieseke 1999 zit. nach Arnold, Nolda, Nuissl 2001</b>
	skill based on theoretical knowledge	lange spezialisierte Ausbildung mit abstraktem Wissen	hohe wissenschaftliche Standards im Fach
	skill requires training and education		
	Professional must demonstrate competence by passing a test		
	integrity ist maintained by adherence to a code of ethics	Autonomie der Kontrolle über eigene Tätigkeit, berufsethischer Code	eigene klientengebundene ethische Codes
	profession is organized	gesellschaftlicher Zentralwert und Kollektivbezug	soziale Orientierung und Dienstgesinnung
	service is for public good		

Als abschließendes Resümee zu den begriffstheoretischen Überlegungen kann festgehalten werden, dass einige Anforderungen zur Einstufung in den Rang einer Profession für die Er-

wachsenenbildung jedenfalls zutreffen: die erwachsenenpädagogische Praxis stellt ein gemeinnütziges Handeln an der Gesellschaft dar, das größtenteils in direkter Interaktion mit den Menschen abläuft. Indem das Lernen Erwachsener unterstützt und Bildung zu realisieren versucht wird, dient Erwachsenenbildung nicht partikularen, gewinnorientierten Interessen sondern ist vielmehr als Dienst am kulturellen, sozialen und politischen Leben zu werten. Denn gebildete BürgerInnen scheinen gleichsam die Basis einer demokratischen Gesellschaft zu sein (vgl. Peters 2004: 74).

Die Ermöglichung des gesellschaftlichen Zentralwerts Bildung wird durch klientenorientiertes Handeln angestrebt, wobei unterstützendes und didaktisches Vorgehen der BerufsvertreterInnen zentrale Kategorien bilden. Nur die in der Definition geforderte direkte Interaktion mit den Menschen ist nicht in allen Berufsrollen, die sich in diesem Praxisfeld etabliert haben, gleichermaßen gegeben, wie noch an späterer Stelle dieser Arbeit aufgezeigt werden wird (siehe Kapitel 2.3.2.1).

Die Einstufung der Erwachsenenbildung in den Rang einer Profession kann mittels der vorher angeführten Kriterien erfolgen. Dieses Vorgehen entspricht einem statisch-funktionalem Kriterienansatz. Dem gegenüber haben auch vorwiegend dynamisch-prozessual argumentierende Ansätze etabliert (vgl. Ziep 1990: 233). Die Betrachtungsweise, dass sich Handlungsformen wie Arbeit, Beruf und Profession als unterschiedliche Ausprägungsstufen auf einem Kontinuum bewegen, entspricht einer solchen prozessualen Auffassung (ebd.), die zu dem Begriff der Professionalisierung überleitet. Dieser wird im folgenden Kapitel aufgegriffen und einer Definition unterzogen.

### ***2.1.3 Professionalisierung***

Vom Wortstamm betrachtet leitet sich der Begriff von Profession ab, und, indem er als nominalisiertes Verb im Sprachgebrauch Verwendung findet, kommt zum Ausdruck, dass damit ein Verlauf bezeichnet wird. In der Berufssoziologie, die eindeutig als Bezugswissenschaft identifiziert werden kann (vgl. Ziep 1990: 231), wird damit ein Prozess bezeichnet, im Zuge dessen eine Berufsgruppe daran arbeitet, sich zu einer etablierten, allgemein anerkannten Profession zu entwickeln. Neben dem Übergang in eine Profession führt Ziep (1990: 231) auch noch einen weiteren Bedeutungszusammenhang an, indem er sich auf das Werk von Hesse aus 1972 bezieht. Hier wird in zweiter Linie die Zunahme der „professions“ bzw. der „professionals“ unter dem Begriff Professionalisierung verstanden. Vermehrt sich also die Zahl derer, die eine Tätigkeit professionell, also im Sinne einer Hauptprofession mit einem Dienstverhältnis zu einer Organisation ausübt, dann deutet dies auf eine Professionalisierung

der Berufsgruppe hin. Die hier angesprochene Verberuflichung streicht somit den speziellen Aspekt der Hauptberuflichkeit heraus, dem im Bereich der Erwachsenenbildung große Bedeutung beigemessen wurde (vgl. Gruber 1991: 40). Die hauptberufliche Ausübungsform einer beruflichen Handlung wird in einem berufssoziologischen Theorieansatz, den der Professionstheoretiker und Vertreter des Symbolischen Interaktionismus Wilensky 1972 begründete, als Ziel der Professionalisierung gewertet. Auf einem Phasenmodell beruhend wird darin die Entwicklung der Berufsfunktion zu einem Hauptberuf in drei Schritten beschrieben (vgl. Nittel 2000: 52). Die erste Phase besteht in der Herausbildung eines speziellen Berufswissens und in der nachfolgenden Akademisierung dieses Wissens. Danach folgen die Schaffung einer wissenschaftlich fundierten Ausbildung und die Gründung eines Berufsverbandes. Eine solche phasische Betrachtungsweise konnte sich nicht durchsetzen, da sie die realen Verläufe nur unzulänglich abbildet. Nicht immer weisen berufsetablierende Bemühungen alle drei Schritte auf. Daher wird heute davon ausgegangen, dass Professionalisierungsbestrebungen auch dann vorliegen, wenn nur eines der oben genannten Phänomene in Erscheinung tritt.

Hesse streicht noch einen dritten Zusammenhang heraus, der darin besteht, dass sich eine theoretische in eine angewandte Wissenschaft umwandelt (vgl. Ziep 1990: 233). Dass wissenschaftlich fundiertes Wissen im Prozess der Entwicklung von einem Beruf hin zur Profession immer mehr zu einer handlungsleitenden Größe wird, wurde bereits von Wilensky beschrieben und kommt auch in anderen Werken zur Professionalisierung zum Ausdruck. Ziep (1990: 238) zitiert Hartmann, der dieses Kriterium neben einem weiteren anführt, welches in der Kollektivitätsorientierung besteht.

Innerhalb der Erwachsenenbildung wurde Professionalisierung, die spätestens seit den sechziger Jahren zu einem Schlagwort in der berufspolitischen Diskussion avancierte (vgl. Nittel 2000: 16), von dem Bildungssoziologen Schulenberg 1972 durch sein Werk „Zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung“ zum Thema gemacht (vgl. Müller 2003: 101). Auch hier wurde der berufsinterne Professionalisierungsdiskurs in Hinblick auf die Hauptberuflichkeit, die Akademisierung und den Kollektivitätsbezug interpretiert.

Gerade hinsichtlich der Kollektivität zeigt sich bei dem Prozess der erwachsenenpädagogischen Professionalisierung ein Problembereich (vgl. Nittel 2000: 52). Da die Gruppe der AkteurInnen bestehend aus den BerufsvertreterInnen selbst, den Erwachsenenbildungsverbänden und staatlichen Entscheidungsträgern vielschichtig ist, sind die Interessenslagen unterschiedlich gelagert (ebd.: 17). Dieser Umstand mag dazu geführt haben, dass Professionalisierung innerhalb der berufsständischen Interessenspolitik in gewisser Weise als

Kampfbegriff Verwendung fand, mit dem versucht wurde, Ansehen, Bezahlung und die beschäftigungspolitischen Rahmenbedingungen der ErwachsenenbildnerInnen zu verbessern (ebd.: 16). In dieser Spielart der Professionalisierung werden die berufspolitischen Anliegen in den Vordergrund gerückt und deren Motive beleuchtet, die sich vielfach in einer Machtorientiertheit begründen lassen.

Als sozialer Prozess betrachtet ergeben sich für die Professionalisierung zwei unterschiedliche Möglichkeiten, wie sie in Erscheinung tritt. Einerseits kann sie als ein von der Berufsgruppe selbst initiiertes und selbst gesteuerter Entfaltungsprozess ablaufen, andererseits kann sie durch wirtschaftliche und politische Einflussnahmen von außen initiiert und gesteuert werden (vgl. Nittel 2000: 54). In der Geschichte der Erwachsenenbildung zeigte sich, dass Professionalisierung oftmals von extern ausgelöst wurde, also die Folge einer soziokulturellen Werteveränderung war, wie sie zum Beispiel in der Forderung nach mehr Wissenschaftsbezug in der Gesellschaft in den letzten Jahrzehnten zu Tage trat. Dieser Trend könnte in der Erwachsenenbildung dafür ausschlaggebend gewesen sein, dass die Entwicklung genuin erwachsenenbildnerischer Berufsausbildungen auf wissenschaftlichem Niveau und mit akademischem Abschluss in den letzten Jahren erneut aufgegriffen wurde. Im Unterschied zu den ersten Schritten in die Richtung eines Universitätsstudiums Erwachsenenbildung im Rahmen der Erziehungswissenschaften, die in den siebziger Jahren in Deutschland unternommen wurden, weisen die heutigen Modelle einen höheren Praxisbezug auf.

Eine weitere Kategorie von Professionalisierung, die bisher noch unerwähnt blieb, streicht die pädagogische Facette heraus und versucht auf disziplinspezifische Qualitätskriterien einzugehen. Die sich seit den achtziger Jahren vollziehende Akzentuierung der Diskussion auf qualifikatorische und funktionsorientierte Fragen rückte die Erziehungswissenschaft gegenüber der Berufssoziologie in den Vordergrund (vgl. Ziep 1990: 247). Bei der so genannten pädagogischen Professionalisierung (vgl. Müller 2003: 122) werden erstmals die Kompetenzen der AkteurInnen ins Spiel gebracht. Mit dieser Betrachtungsweise erhält der Terminus Professionalisierung eine Qualitätsdimension, die von zwei verwandten Begrifflichkeiten noch deutlicher berührt wird. Das Folgekapitel greift diese auf und analysiert sie inhaltlich.

#### ***2.1.4 Professionalität und professionelles Handeln***

Dort, wo Professionalisierung die Frage nach Kompetenzen und Standards in der Berufsausübung berührt, wird eine Qualitätsdimension angesprochen, die zu den Begriffen Professio-

nalität und professionelles Handeln führt. Laut einem Wörterbuch für Erwachsenenpädagogik lässt sich Professionalität nicht ohne die Begriffe „Profession“ und „Professionalisierung“ behandeln (vgl. Arnold, Nolda, Nuissl 2001: 260). Es erhebt sich nun die Frage, ob dieser Sachverhalt auch reversibel ist und somit ein erfolgreich ablaufender Prozess der Professionalisierung nicht ohne die Beachtung des Kriteriums Professionalität auskommt.

Peters stuft Professionalität als eine Dimension der Professionalisierung ein, die in erster Linie die Qualität erwachsenenpädagogischen Agierens berührt (vgl. Peters 2004: 28). Während in der wissenschaftlichen Gesellschaft Professionalität als Attribut zur Kennzeichnung des beruflichen Handelns verwendet wird, beziehen Vertreter der Berufspraxis diesen Ausdruck eindeutig auf qualitativ hochwertige Arbeit und bezeichnen damit gekonnte Beruflichkeit (ebd.: 15).

Wenn es sich bei dem Begriff um eine bestimmte Qualität des erwachsenenpädagogischen Vorgehens handelt, dann werden dafür spezifische pädagogische Kompetenzen benötigt. Sie sind als Voraussetzung für Professionalität anzusehen, machen jedoch nicht ihr Wesen an sich aus. Nicht alle Autoren erwachsenenpädagogischer Publikationen schließen sich diesem Gedankengang an, sondern definieren Professionalität als Ausprägung einer spezifischen Kompetenz. So sieht Tietgens den Professionalitätsbedarf der Erwachsenenpädagogik in Form von situativer Kompetenz gegeben. Professionalität wird also mit einem bestimmten Leistungsvermögen gleichgesetzt, nämlich jenem, „(...) breit gelagerte, wissenschaftlich vertiefte (...) Kenntnisse in konkreten Situationen angemessen anwenden zu können.“ (Tietgens 1988: 37, zit. nach Peters 2004: 115). Über diese Befähigung zu verfügen, ist seiner Ansicht nach, für alle in der Erwachsenenbildung Tätigen relevant, egal welche Funktionen sie ausfüllen: lehrende, planende, beratende oder mehr moderierende.

Tietgens hat den Begriff Kompetenz im Sinne eines bestimmten Leistungsvermögens gebraucht. Nittel (2000: 121), der sich von bildungstheoretischer Seite mit Professionalität auseinandersetzt, geht davon aus, dass das professionelle Agieren von ErwachsenenbildnerInnen in vier Bereiche hineinspielt. Er führt aus, dass der eine Bereich die Vermittlungsaufgabe an sich betrifft. Zwei weitere sind durch die Interaktion mit der Klientel im vis á vis Kontakt und darüber hinaus durch das strategische Handeln in Organisationen gegeben. Den vierten Bereich stellt der Umgang mit sich selbst dar, der im Sinne eines selbstreflexiven Vorgehens zu verstehen ist. Dies ist nicht nur als handelnde Leistung aufzufassen, sondern manifestiert sich auch als Grundhaltung. Professionalität konstituiert sich demnach nicht nur aus einem mehr-

dimensionalen Leistungsvermögen, sondern inkludiert ebenfalls Grundeinstellungen, Haltungen und ein spezifisches Bewusstsein (ebd. 117).

Werden die einzelnen professionalitätsrelevanten Bereiche wieder zu einem ganzen zusammengefügt, dann kann festgehalten werden, dass sich erwachsenenpädagogische Professionalität einerseits aus der Qualität der Organisation von Bildung und andererseits aus der Qualität der Durchführung von Bildung zusammensetzt (vgl. Arnold, Nolda, Nuissl 2001: 262). Erst das gelingende Zusammenspiel dieser Teilgebiete ergibt den Qualitätsstatus der Professionalität.

Die Quellen von Professionalität sieht Nittel einerseits im Wissen und andererseits im Können, wobei nicht nur das wissenschaftlich begründete Fachwissen und ebenso nicht nur die Erfahrung des Praktikers gemeint sind (vgl. Nittel 2000: 70). Peters setzt diesen Gedanken fort und stuft das Handeln als weder wissenschaftlich noch als alltagspraktisch ein, sondern prägt die Kategorie des spezifisch beruflichen Handelns (vgl. Peters 2004: 123). Ihr zufolge kommt es auf die Relationierung verschiedener Wissensformen an, die sowohl den Interessen der Klientel als auch den gesamtgesellschaftlichen Bildungsinteressen gerecht zu werden haben.

Als weitere erforderliche Ressource für Professionalität führt Kade neben dem Know – how und dem Know – how – to know die Fähigkeit des Reflektierens an (vgl. Kade 1999: 130). Das berufliche Handeln wiederholt zu reflektieren, ermöglicht, widersprüchliche Phänomene zu deuten und in der Folge das eigene Agieren zu adaptieren.

Professionalität ist in der erwachsenenbildnerischen Geschichte im Vergleich zur Professionalisierung, die bereits seit Ende der sechziger Jahre (vgl. Peters 2004: 16) angestrebt wird, noch eine relativ junge Kategorie. Erst mit der Abwendung von der berufssoziologisch hergeleiteten und begründeten Professionalisierungsdiskussion, wurde Professionalität in den letzten zehn Jahren immer mehr zum Thema gemacht. Laut Gieseke hat Professionalität den Begriff der Professionalisierung bereits ersetzt, wobei sie den Grund dafür in Ökonomisierungstendenzen ortet (vgl. Gieseke 2005: 12). Dieses in der gesamten Wirtschaft beobachtbare Phänomen hat im letzten Jahrzehnt auch den Bildungssektor erfasst und qualitätsvollere Arbeit unter rationalisierten Bedingungen wie z.B. weniger Personal eingefordert. Die Marktlogik ist eine neue Dimension der Erwachsenenbildung, die zunehmend der Professionslogik gegenüber gestellt wird (vgl. Arnold, Nolda, Nuissl 2001: 261). Die Vermittlung zwischen diesen beiden Sachlogiken wird für die weitere Entwicklung der Erwachsenenbildung zu einer Profession von entscheidender Bedeutung sein.

Die Betrachtung der Dimension „Professionalität“, die die pädagogische Handlungsebene in den Blick nimmt, leitet fast automatisch zum Begriff des professionellen Handelns über. Wie zuvor ausgeführt ist ein konstituierender Faktor der Erwachsenenbildung die Tatsache, dass das berufliche Agieren auf ein Gegenüber ausgerichtet ist. Professionelles Handeln in der Erwachsenenpädagogik stellt nach diesem Verständnis eine personenbezogene Vermittlungsleistung dar. Bei erwachsenenpädagogischen organisierten Lernprozessen herrscht laut Luhmann, einem Professionstheoretiker, eine Dreistelligkeit, die sich aus dem professionell Handelnden selbst, der Klientel sowie der zu vermittelnden Sache bzw. Thematik zusammensetzt (vgl. Peters 2005: 189).

Gerade diese Konstellation trifft jedoch für viele der hauptberuflich tätigen ErwachsenenbildnerInnen nicht zu, da sie nicht mit der didaktischen Gestaltung befasst sind, sondern vielfach nur disponierende Funktionen ausüben. Als so genannte BildungsmanagerInnen bezieht sich ihr Handeln nicht direkt auf TeilnehmerInnen und kann daher per definitionem nicht als professionell bezeichnet werden. Der Handlungsbereich von BildungsmanagerInnen kommt dieser Auffassung entsprechend vielmehr einer komplexen Expertentätigkeit nahe (vgl. Peters 2004: 100).

Eine solche trennscharfe Unterscheidung der Tätigkeiten nach dem Merkmal des direkten Klientenbezugs ist jedoch gerade in Zeiten des selbstorganisierten Lernens nicht zulässig. So wird nämlich die Tätigkeit des Erstellens von Lern-Software, die keine direkte Interaktion mit Lernenden aufweist, sehr wohl in die Rubrik didaktischen Handelns eingereiht. Ebenso wenig direkten Klientenkontakt haben auch jene Tätigkeiten, die im disponierenden Aufgabebereich liegen. Eine Definitionsvariante, die Peters in ihrem Werk Erwachsenenbildungsqualität aufgreift, zählt diesen Tätigkeitsbereich dennoch zum didaktischen Handlungsfeld im weiteren Sinne und verwendet dafür den Sammelbegriff „makro-didaktisch“ (vgl. Peters 2004: 46). „Mikro-didaktisch“ hingegen bezeichnet das erwachsenenpädagogische auf Interaktion mit den Klienten ausgerichtete Vorgehen wie es im Gestalten des Lehrens und Lernens vollzogen wird.

Sich dieser Argumentation anschließend kann also davon ausgegangen werden, dass der Terminus des professionellen Handelns sehr wohl auf alle ErwachsenenbildnerInnen gleichermaßen zutreffen kann, ungeachtet dessen, ob der Kernbereich der Tätigkeiten im didaktischen, beratenden bzw. planerisch-organisatorischen Handeln liegt.

### ***2.1.5 Ergebnis der begrifflichen Klärung in Hinblick auf die Forschungsfrage***

Im vorangehenden Kapitel wurde auf die Verschiebung des bildungspolitischen Fokus von Professionalisierung auf Professionalität hingedeutet. Während sich die eher standespolitisch motivierte Professionalisierungsdiskussion einer Sozialdimension zuwendet, bei der es letztlich auch um eine Prestigeanhebung geht, wird der Diskurs um Professionalität auf einer Sachebene geführt (vgl. Müller 2003: 104). Diese Veränderung der berufseigenen Interessenslage im Sinne einer Hinwendung zu den pädagogischen Handlungskompetenzen, besinnt sich auf den Kernbereich der Aufgabenerfüllung.

Auch wenn Gieseke, wie im vorangestellten Kapitel erwähnt, den Begriff Professionalisierung bereits als obsolet einstuft (vgl. Gieseke 2005: 12), wird in der gegenständlichen Diplomarbeit dennoch dieser Terminus verwendet. Dieses absichtsvolle Vorgehen lässt sich wie folgt begründen.

Müller kommt nach einer eingehenden Recherche der professionstheoretischen Ansätze zu dem Schluss, dass in der Literatur der Begriff Professionalisierung für mindestens drei unterschiedliche Vorgänge verwendet wird (vgl. Müller 2003: 100). Als zwei dieser drei Aspekte zählt er einerseits die Entwicklung zur Hauptberuflichkeit und andererseits zu einer „klassischen Profession“ auf. An dritter Stelle erwähnt er eine spezielle Ausprägungsform des Prozesses, nämlich die pädagogische Professionalisierung.

Professionalisierung in der vorliegenden Arbeit nur unter dem Blickwinkel der Verberuflichung im Sinne der Aufwertung der erwachsenenbildnerischen Tätigkeiten von nebenberuflich zu hauptberuflich ausgeführten, wäre für das Forschungsanliegen zu eng gegriffen. Ebenso stellt auch das Streben nach Erreichen des Professionsstatus nicht den erforderlichen Bezugsrahmen für diese Arbeit dar. Professionalisierung wird hier also in einer erweiterten Dimension erfasst, wobei der Fokus auf dem Aspekt der pädagogischen Professionalität liegen soll.

Die Professionalisierung trotz einer gewissen Überholtheit als Leitbegriff zu wählen, lässt sich durch seine Bezeichnung eines Verlaufs erklären. Bei dem gegenständlichen Forschungsanliegen handelt es sich um die Analyse des Bildungsangebots für ErwachsenenbildnerInnen über einen Zeitraum von mehr als dreißig Jahren. Diese Entwicklung lässt eine prozesshafte Betrachtungsweise, wie sie in der Professionalisierung gegeben ist, angebracht erscheinen. Der aktuellere Begriff der Professionalität wird insofern mitgedacht, als die Auseinandersetzung mit dem Bildungsrepertoire einer Einrichtung, die sich auf die Aus- und

Weiterbildung von ErwachsenenbildnerInnen spezialisiert hat, eindeutig zur Professionalität der Berufsgruppe beiträgt.

Abschließend kann festgehalten werden, dass Professionalisierung in dieser Arbeit als eine Überkategorie Verwendung findet, die für zwei von Ziep identifizierte Dimensionen steht. Einmal geht es um die strukturellen Voraussetzungen, die Organisation sowie die Entwicklung des Tätigkeitsfeldes der Erwachsenenbildung. Zum anderen wird damit die pädagogische Dimension im engeren Sinn erfasst: die Erfüllung und Bewältigung des Tätigkeitsfeldes, also die handlungspraktische Umsetzung des Lehrens, Unterrichtens und Evaluierens (vgl. Ziep 1990: 287).

## **2.2 Erwachsenenbildung im historischen Verlauf**

In diesem Kapitel soll versucht werden die Erwachsenenbildung von Ihren Anfängen bis zur aktuellen Situation anhand der prägenden zeitgeschichtlichen Strömungen und Dynamiken zu skizzieren. Von einer autonomen Entwicklung der Erwachsenenbildung kann deshalb nicht ausgegangen werden, da sie immer eingebettet in das jeweilige politische, wirtschaftliche, kulturelle Zeitgeschehen ist und von diesem bestimmt wird (vgl. Friedenthal-Haase 2001: 15). Bei der geschichtlichen Darstellung wird insbesondere bei den Entwicklungen im 20. Jahrhundert versucht auf die Ereignisse einzugehen, die in Hinblick auf die Professionalisierung Bedeutung haben.

Für die historische Aufarbeitung wurde Literatur, die schwerpunktmäßig die deutsche Geschichte widerspiegelt, herangezogen. Naturgemäß werden daher auch die Entwicklungen der deutschen Erwachsenenbildung abgebildet, die sich jedoch nicht wesentlich von jenen der österreichischen unterscheiden. Prägende Trends liefen zum großen Teil parallel bzw. in Österreich etwas zeitlich nach hinten versetzt ab. Dieser mehrheitliche Gleichlauf trug dazu bei, dass sich die Lage und die Ausprägung der Erwachsenenbildung in beiden Ländern ähnlich darstellen, wie Siebert in seinem Beitrag zur „Erwachsenenbildung in Österreich“ aufzeigt (vgl. Siebert 1995: 11).

Bildungspraxis und damit auch Erwachsenenbildung weist üblicherweise eine lokale Gefärbtheit auf und ist abgestimmt auf die gesellschaftlichen und regionalen Besonderheiten sowie Bedarfe (vgl. Siebert 1995: 11). Dies trifft auch für die deutsche und österreichische Erwachsenenbildung zu. Gerade am Beispiel dieser beiden Länder zeigt sich jedoch auf einem generelleren Blick, dass die Struktur und die geltenden Prinzipien sowie Rahmenbedingungen sehr ähnlich sind. Ein kurzer Einblick über die Gemeinsamkeiten wird im Folgenden gegeben.

In beiden Ländern stellt die Erwachsenenbildung den quartären Sektor des Bildungssystems dar, was auch bedeutet, dass sie eigenständig ist und ein eigenes Profil besitzt (vgl. Siebert 1995: 12). Das Prinzip der Subsidiarität des Staates trifft ebenso auf beide Länder zu. Damit wird gewährleistet, dass der Staat seine Verantwortung hinsichtlich Förderung wahrnimmt, gleichzeitig aber die Autonomie der erwachsenenbildenden Einrichtungen respektiert. Als weitere politische Rahmenbedingung ist der Kulturföderalismus zu nennen, der sowohl in Deutschland als auch in Österreich besteht. Darin wird geregelt, dass die Zuständigkeit für die landesinterne Erwachsenenbildungspolitik bei den einzelnen Ländern liegt.

Neben der Übereinstimmung in Bezug auf die bildungspolitischen Voraussetzungen ist auch hinsichtlich des Strukturaufbaus eine große Ähnlichkeit gegeben. Es herrscht ein institutioneller Pluralismus, der darin besteht, dass Träger unterschiedlicher ideeller Verpflichtung die Erwachsenenbildungslandschaft prägen. Damit einhergehend werden eine große Themenvielfalt gewährleistet und unterschiedliche Zielgruppen angesprochen (vgl. Siebert 1995:11). Ein weiteres Strukturmerkmal, das beiden Ländern eigen ist, liegt in der Semiprofessionalität. Darin kommt zum Ausdruck, dass die Erwachsenenbildungseinrichtungen einen Grundstock an hauptberuflichen MitarbeiterInnen haben, bestehend aus den LeiterInnen und den pädagogischen MitarbeiterInnen. Diesem disponierenden Personal stehen die sogenannten „freien Honorarkräfte“ gegenüber, die die Lehrtätigkeit durchführen.

Auch auf der Ebene des wissenschaftlichen Diskurses sieht Siebert wenige Unterschiede zwischen der deutschen und der österreichischen Ausprägung. Hier wie dort liegen die „hot topics“ z.B. in der Professionalisierung und Institutionalisierung (vgl. Siebert 1995: 11). Ebenfalls für den gesamten deutschsprachigen Raum gilt, dass es nur wenige verbindliche und öffentlich bzw. branchenweit anerkannte Curricula gibt (vgl. Schlögl 2008: 11-2). Diese hochaktuelle Feststellung steht im Gegensatz zu Sieberts Einschätzung aus 1995, die Deutschland im Bereich der Systematisierung eine fortschrittlichere Position als Österreich zuerkennt. In beiden Ländern ist es also weiterhin ein Anliegen, die Systematisierung z.B. im Sinne einheitlicher Curricula voranzutreiben.

Geringe Unterschiede im deutsch-österreichischen Vergleich lassen sich im Grad der staatlichen Steuerung festmachen. In Deutschland gibt es bereits seit längerem Erwachsenenbildungsgesetze, die es ermöglichen, die finanzielle Situation der Erwachsenenbildung zu konsolidieren und sie auf eine solide Basis zu stellen (vgl. Siebert 1995: 11). Diesbezüglich zeichnet sich in Österreich ein geringerer Systematisierungsgrad ab. Es existiert zwar ein Gesetz zur Förderung der Erwachsenenbildung, welches regelt, dass dieser Bildungssektor

staatlich gestützt werden soll. Vorgaben z.B. hinsichtlich Höhe sind darin jedoch nicht definiert.

Einen Schritt voraus scheint Deutschland auch hinsichtlich der Verwissenschaftlichung zu sein. Hier hat sich Erwachsenenbildung als Wissenschaft früher institutionalisiert, das heißt es haben sich bereits in den siebziger Jahren Studiengänge bzw. Schwerpunkte innerhalb des Studiums der Erziehungswissenschaften konstituiert.

Diese eher übereinstimmenden als kontrastierenden Ausprägungen der Erwachsenenbildung lassen darauf zurück schließen, dass die Entwicklung beider Länder von einer inhaltlichen Perspektive betrachtet Hand in Hand ging. In der Folge wird versucht, eine Zusammenschau der Erwachsenenbildungsgeschichte zu geben. Sofern sich Unterschiede zwischen der österreichischen und der deutschen Vergangenheit ergeben, werden diese hervorgehoben und angeführt.

### ***2.2.1 Von der Volksbildung zur Erwachsenenbildung der realistischen Wende***

Die Erwachsenenbildung ging aus der wahrscheinlich im 18. Jahrhundert aufkommenden Volksbildung hervor, die ihrerseits dem Geist der Aufklärung erwuchs und Bildung der erwachsenen Bevölkerung zugänglich machen wollte (vgl. Lenz 2005: 16). Die an die schul-entlassene Jugend gerichteten Sonntagsschulen und die an die landwirtschaftlich tätige Bevölkerung adressierten Agrikulturasozietäten, um nur einen Teil der damaligen aufkommenden Bildungsangebote zu nennen, stellten Möglichkeiten dar, beruflich verwertbares sowie auch allgemein gültiges Wissen zu erwerben, um in der Tradition der Aufklärung ein mündiger Bürger zu werden.

Das neunzehnte Jahrhundert brachte eine Ausdifferenzierung und Entfaltung dieser Bildungsbemühungen, die im engen Zusammenhang mit der politischen Geschichte und der gesellschaftlichen Neuorientierung dieser Zeit zu sehen sind. Die Bestrebungen des liberalen Bürgertums, die Bildung des vierten Standes zu erreichen und die durch die industrielle Revolution bedingte Forderung nach allgemeinem höheren Bildungsniveau begründeten die Volksbildungsarbeit, die in Österreich nicht in dem Ausmaß der Schaffung eines Nationalbewusstseins diente wie es beispielsweise in Dänemark unter Grundtvig der Fall war (vgl. Bisovsky 1991: 26).

Ähnlich wie damals führten im zwanzigsten Jahrhundert in der Zeit des Wiederaufbaus die sozioökonomischen Veränderungen des gesellschaftlichen Systems zu einer neuen Blüte der österreichischen Volksbildung. Auf Otto Glöckel, der 1919 für das Unterrichtswesen zuständig war, geht die Erschaffung einer eigenen Abteilung für das Volksbildungswesen im

Rahmen des Unterrichtsressorts zurück (vgl. Dvorak 1991: 15). Um den Ausbau des Volkswesens zu unterstützen, wurde damals pro Bundesland ein bundesstaatlicher Volkswesensreferent bestellt (ebd.).

In der Folge wurde „Volkswesensbildung“ zunehmend durch den Begriff „Erwachsenenbildung“ ersetzt, womit nicht länger die Gesamtheit des Volkes, sondern das Individuum im Blickpunkt des Bildungsinteresses stand (vgl. Bisovsky 1991: 27). Der Aufschwung dieser „neuen Richtung“ (ebd.) schlug sich auch in der Gründung zahlreicher Institutionen nieder (vgl. Lenz 2005: 18).

Für die deutsche und österreichische Erwachsenenbildung beginnt ab dem Ende des zweiten Weltkrieges ein neues Zeitalter, da im Zuge der Wiederherstellung der Souveränität und des Aufbaus einer demokratischen Staatsform das Interesse gesellschaftlicher Gruppen an Bildung zunahm (vgl. Schäfer 2001: 57). Wenn ab diesem Zeitpunkt die Entwicklung der Erwachsenenbildung unter dem Gesichtspunkt der Professionalisierung betrachtet werden soll, lässt sich ihre Geschichte ab der zweiten Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts in Phasen darstellen, die jeweils mit einer kulturellen Wende im Zusammenhang stehen (vgl. Nezel 1992: 41).

In den fünfziger Jahren wurde das erwachsenenpädagogische Feld vom Engagement und Enthusiasmus initiativer BildungsarbeiterInnen getragen, die sich einem neuhumanistischen und zum Teil sozialromantischen Bildungsbegriff verpflichtet fühlten. Sowohl aus der Sicht der Beschäftigungslage der Akteure, die größtenteils nebenberuflich oder sogar ehrenamtlich den Bildungsauftrag ausführten, als auch aus der Perspektive der noch geringen Institutionalisierung wies die Erwachsenenbildung kaum Professionalisierungsansätze auf (vgl. Nezel 1992: 42). Die Bildungsangebote, die zumeist von der Mittelschicht in Anspruch genommen wurden, stellten eine, wie es Nezel bezeichnet, „(...) kulturvolle Freizeitgestaltung und intellektuelle Begegnung“ (ebd.) dar und waren nicht von Nützlichkeitsgedanken geprägt.

Schon gegen Ende dieses Jahrzehnts vollzog sich vor dem Hintergrund eines soziokulturellen Wandels eine Funktionalisierung der Bildung, die sich jedoch erst in den sechziger Jahren in Form der so genannten „realistischen Wende“ vollständig durchsetzte. Die Ausbreitung der Wirtschaft auf internationales Terrain und die technologischen Fortschritte machten in einer Zeit, in der das Fehlen eines höheren Schulabschlusses oder einer universitären Bildung einen Mangel darstellten, bessere Qualifikation der Arbeitskräfte erforderlich (vgl. Nezel 1992: 44). Die Qualifikationserwartungen der Wirtschaft mündeten in einer verstärkten Hinwendung zur beruflichen Weiterbildung (vgl. Bisovsky 1991: 29). Im Zuge dieser neuen Ausrichtung

wurde Bildung, die ohne Zweckgebundenheit auskommen musste, allmählich durch den Terminus Qualifikation ersetzt (vgl. Nezel 1992: 46). Die damit neu aufkommende bildungsausgleichende und qualifizierende Funktion der Erwachsenenbildung führte zu Veränderungen der beruflichen Struktur. Für organisatorische und konzeptionelle Tätigkeiten wurden hauptamtliche Stellen geschaffen. Als qualifizierende Grundlage für das Agieren in der Erwachsenenbildung galten Erfahrungswissen und praktische Routine, noch nicht jedoch systematische Ausbildungsgänge. Institutionspolitisches und organisatorisches Engagement kam auf (vgl. Nezel 1992: 47). Dieser derart charakterisierte Zeitabschnitt wird vom Erziehungswissenschaftler Siebert als zweite Phase in der Verberuflichung der Erwachsenenbildung angesehen (vgl. Faulstich 1996: 60).

Die im Laufe der 50er Jahre einsetzende und in den Sechzigern noch zunehmende Anerkennung der Erwachsenenbildung sowohl in der Gesellschaft als auch auf politischer Ebene, trug zur Gründung zahlreicher Bildungseinrichtungen bei. In Österreich formierten sich innerhalb mehrerer Erwachsenenbildungseinrichtungen Länder- und in der Folge auch Bundesverbände (vgl. Bisovsky 1994: 34). So wurden beispielsweise 1950 der „Verband der Österreichischen Volkshochschulen“ gegründet, 1954 die „Arbeitsgemeinschaft der Bildungsheime“ und 1955 schlossen sich die Bildungswerke zum „Ring Österreichischer Bildungswerke“ zusammen, der als Dachverband diente (vgl. Altenhuber 2002: 13). Eine Kooperation zwischen den einzelnen Einrichtungen kam jedoch noch nicht zustande, da auf Grund der divergierenden politisch-ideologischen Ausgangspunkte die Vorstellungen über gemeinsame Projekte zu unterschiedlich waren (vgl. Bisovsky 1994: 34).

Ebenfalls in diese Periode fiel 1946 die Gründung der Wirtschaftsförderungsinstitute der Handelskammern und 1952 nahm das Berufsförderungsinstitut, das von der Arbeitnehmerseite ausging, seine Arbeit auf. Diese beiden Einrichtungen wurden der beruflichen Weiterbildung zugerechnet, die laut eines Urteils des Verfassungsgerichtshofes von 1957 nicht unter die Agenden der Erwachsenenbildung fiel (vgl. Bisovsky 1994: 34).

Mit der einsetzenden Institutionalisierung wurde der Erwachsenenbildung in der Öffentlichkeit mehr Aufmerksamkeit geschenkt und das bildungspolitische Gewicht erhöht (vgl. Bisovsky 1994: 34). Dennoch war auf nationaler Ebene der beiden Länder und auch in internationalen Foren wie z.B. Europarat und UNESCO der Status der Erwachsenenbildung nicht ausreichend geklärt.

Die Anfänge einer Implementierung der Erwachsenenbildung als quartärer Bildungssektor in das nationale Bildungssystem können Ende der sechziger Jahre bzw. zu Beginn 1970 verortet

werden. Um diese Zeit wurde international die Notwendigkeit der ständigen Weiterbildung erkannt. Dies drückte sich in der vom Europarat propagierten Idee der *éducation permanente* aus, die zu weit reichenden Entwicklungen in der Erwachsenenbildung im Sinne einer Einbindung in die öffentliche Bildungsdiskussion führte (vgl. Altenhuber 2002: 16). Die erhöhte Aufmerksamkeit des Staates für die Erwachsenenbildung brachte einen neuen Status in der Öffentlichkeit und leitete in der Folge einen Prozess ein, der sich um Selbststeuerung und Aufbau eines hauptberuflichen Erwachsenenbildungswesens bemühte (vgl. Nezel 1992: 49). Damit war der Grundstein für die Professionalisierung gelegt, die jedoch erst in den siebziger Jahren in vollem Maße einsetzte.

## ***2.2.2 Die professionalisierungsrelevanten Jahrzehnte***

Da das Thema dieser Diplomarbeit die Professionalisierung der Erwachsenenbildung in den Blickpunkt nimmt, sind die Entwicklungen ab den siebziger Jahren in diesem Zusammenhang von besonderer Bedeutung, da ab diesem Zeitpunkt die Diskussion um die Verberuflichung erstmals öffentlich geführt wurde. Ein bedeutsamer Ausgangspunkt in der Entstehungsgeschichte der Profession „Erwachsenenbildung“ kann mit dem Jahr 1969 festgesetzt werden, in dem Schulenberg seine Rede zum Thema „Erwachsenenbildung als Beruf“ hielt. Der darin deklarierte Aufruf, die Erwachsenenbildung durch Selbststeuerung der Personen, die sie bereits ausüben, zu einer Profession zu entwickeln (vgl. Schulenberg 1972: 17), löste in Deutschland eine Folge bildungspolitischer Maßnahmen aus (vgl. Peters 2004: 20). Darunter fällt der 1970 vom deutschen Bildungsrat vorgelegte „Strukturplan für das Bildungswesen“, der die Erwachsenenbildung als eigenständigen und gleichrangigen Bildungsbereich verankerte (ebd.).

Auch in den folgenden Jahrzehnten blieb die Professionalisierung Gegenstand berufsinterner Bemühungen, wobei sich annähernd Jahrzehnte mit ähnlichen Herangehensweisen an die Problematik erkennen lassen.

### **2.2.2.1 Die siebziger Jahre**

In den Erziehungswissenschaften gewann eine ideologiekritische Strömung an Einfluss, die das einzelne Subjekt in den Mittelpunkt stellte und diesem zu einer Erweiterung verhelfen wollte (vgl. Nezel 1992: 47). Hintergrund dafür war das, als Folge der 68er Revolution aufkommende Recht der Menschen, auf sich selbst zu reflektieren (vgl. Arnold, Nolda, Nuissl 2001: 275). Dieses emanzipatorische Moment hielt auch Einzug in die Erwachsenenbildung, wodurch ein Zwiespalt entstand. Zeitgleich kam nämlich auch die Forderung nach qualifikati-

onsvermittelnder Bildung auf (vgl. Arnold, Nolda, Nuissl 2001: 275). Bildung sollte dem gesellschaftlichen Reproduktionsprozess dienen und eine Anpassung an die im stetigen Wandel befindlichen beruflichen Anforderungen gewährleisten (ebd.: 48).

Der Lernbegriff wurde im Zuge dieser Entwicklung auch neu interpretiert. Als entscheidende Größen für den Lernerfolg wurden zunehmend der Lernprozess und die Interaktion der Gruppe angesehen, was zu einer Überbewertung des affektiven Moments führte.

Neben diesen Veränderungen im praktischen Handlungsfeld ergaben sich auch für die Forschung neue Interessensgebiete. Hier dominierte ein auf die Makrodidaktik fokussierter Forschungsansatz, der die mikrodidaktischen Probleme aus der Praxis vernachlässigte. Dadurch entstand zwischen den Praktikern und den hauptberuflich in der Erwachsenenbildung Tätigen und Forschenden eine immer größer werdende Kluft.

Die siebziger Jahre, bedeutsam, weil Erwachsenenbildung einen steigenden Stellenwert im Bildungswesen erhielt und in dieser Periode eine enorme Verberuflichung einsetzte, werden bereits als die dritte Phase der Professionalisierung angesehen (vgl. Faulstich 1996: 61, Nezel 1992: 49).

In Österreich gipfelten die Professionalisierungstendenzen, die sich bereits seit Anfang der Sechziger abzeichneten, in einer Enquete im Dezember 1969 (vgl. Bisovsky 1994: 35). Hier diskutierte man über die Erwachsenenbildung als Teil einer Bildungsreform und formulierte eine Vielzahl innovativer Ideen, deren teilweise Realisierung in die siebziger Jahre fiel. Darunter waren Vorschläge wie die Aufhebung der Trennung zwischen Allgemein- und Berufsbildung, die Kooperation zwischen den Verbänden und eine gemeinschaftliche Planung aller Träger der Erwachsenenbildung. Dieser Wunsch entstand aus der stark segregierten Landschaft der Erwachsenenbildung, in der einerseits zwischen allgemeinbildender und berufsbildender Orientierung unterschieden wurde und andererseits die Aufteilung der Institutionen entsprechend ihrer Ideologie stattfand. Eine gemeinsame Planung gab es bis dahin nicht, was zu einer Doppelgleisigkeit entstehen ließ und zum anderen die Entwicklung einer Angebotsvielfalt blockierte (ebd.: 40). Als weitere Punkte der Enquete von 1969 gingen der Wunsch nach verstärktem Einsatz von hauptberuflichen ErwachsenenbildnerInnen sowie nach Regelungen bezüglich der Aus- und Fortbildung dieser Berufsgruppe hervor (vgl. Bisovsky: 1994: 35). Eine Berücksichtigung und Umsetzung dieser Ideen erfolgte nur teilweise am Beginn der siebziger Jahre. 1971 betonte der damals amtierende Bundeskanzler Dr. Bruno Kreisky in seiner Regierungserklärung die wachsende Bedeutung der Bildungspolitik (vgl. Schlögl, Schneeberger 2003: 10). Im Sog dieses politisch wohlgesonnenen Klimas wurde 1973 das Bundesgesetz zur „Förderung der Erwachsenenbildung und

des Volksbüchereiwesens, verabschiedet, in dem sich der Staat zur Förderung verpflichtet, jedoch keine Förderhöhen festsetzt. Darüber hinaus sichert das Gesetz den Verbänden Unabhängigkeit zu, was im konkreten bedeutet, dass der Staat nicht in die Programm- und Lehrplangestaltung eingreift und keine Kompetenz in Bezug auf Methoden und MitarbeiterInnen einfordert (ebd.). Nachdem die österreichische Erwachsenenbildung von jeher auf Grund eines ökonomischen Konkurrenzdrucks geprägt war, ist es als wichtiges Indiz einer gemeinsamen Position der Bildungspolitik zu werten, dass sich 1972 zunächst sieben der wichtigsten österreichischen Verbände zur „Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs“<sup>2</sup> (KEBÖ) zusammenschlossen (vgl. Lenz 2005: 20). Mit der Gründung der KEBÖ wurde einer bildungspolitischen Empfehlung zur Bildung „nationaler Komitees zur Koordinierung der Aktivitäten der Erwachsenenbildung“ nachgekommen, die der Europarat bereits 1965 abgegeben hatte (vgl. Bergauer, Filla, Schmidbauer 2003 Anhang). Die endgültige Größe mit zehn Mitgliedern erreichte die KEBÖ erst 1979, als noch drei weitere Verbände<sup>3</sup> aufgenommen wurden (vgl. Schlögl, Schneeberger 2003: 10)

Allgemein betrachtet kann festgehalten werden, dass sich die in den Siebzigern durchsetzende Professionalisierung auf mehreren Ebenen vollzog. Erwachsenenbildung fungierte vermehrt als Erstberuf, was mit einer steigenden hauptberuflichen Ausübung einherging. So stieg die Zahl der Personen, die in der Erwachsenenbildung ihren Hauptberuf hatten, deutlich an (vgl. Friedenthal-Haase 2001: 53). Als treffendes Beispiel für diesen Wandel kann der deutsche Volkshochschulbereich genannt werden, der zwischen 1970 und 1980 eine Verzehnfachung der hauptberuflichen pädagogischen MitarbeiterInnen aufzuweisen hatte (vgl. Peters 2004: 23). Darüber hinaus ließen sich auch Selbststeuerungsinitiativen der Berufsgruppe hinsichtlich der Entwicklung spezifischer Ausbildungskonzepte erkennen, die ebenfalls als ein Teilaspekt der Verberuflichung zu werten sind. Für Deutschland ist hier z. B. die Etablierung eines Schwerpunktes Erwachsenenbildung im Rahmen des Studiums Erziehungswissenschaften zu nennen (vgl. Nezel 1992: 49).

Auch in Österreich fiel in diese Zeit die Gründung einer verbandsübergreifenden Qualifizierung, die in Form eines Zertifikatlehrgangs von dem Bundesinstitut für Erwachsenen-

---

<sup>2</sup> Dazu zählten folgende Verbände: Verband österreichischer Volkshochschulen, Ring Österreichischer Bildungswerke, Arbeitsgemeinschaft der Bildungsheime Österreichs, Verband Österreichischer Volksbüchereien, Wirtschaftsförderungsinstitut der Bundeskammer der gewerblichen Wirtschaft, Berufsförderungsinstitut, Ländliches Fortbildungsinstitut.

<sup>3</sup> Dazu zählten: Forum Katholischer Erwachsenenbildung Österreich, Volkswirtschaftliche Gesellschaft Österreich, Verband Österreichischer Schulungs- und Bildungshäuser.

bildung für hauptberuflich tätige MitarbeiterInnen angeboten wurde (vgl. Heilinger 2005: 155). Mit dem Ziel, die Ausbildung der hauptberuflichen MitarbeiterInnen zu gewährleisten kam es 1970 von den allgemeinen Verbänden zur Einrichtung eines Zertifikatslehrgangs, der 1975 von einem Grundlehrgang für ErwachsenenbildnerInnen abgelöst wurde. Die verstärkte öffentliche Wahrnehmung der Erwachsenenbildung trug dazu bei, dass die Akademisierung des Berufswissens in der Gründung der Professur für Erwachsenenbildung an der Universität Wien ihren Niederschlag fand, die jedoch nach der Emeritierung des Inhabers nicht nachbesetzt wurde (vgl. Lenz 2005: 10, 11).

Gegen Ende der siebziger Jahre vollzog sich in Deutschland nach und nach der Wandel der Erwachsenenbildung zur am Arbeitsmarkt nachgefragten Weiterbildung, die auch fortan als neuer Terminus den alten Begriff ersetzte. In Österreich blieb die Bezeichnung Erwachsenenbildung bis in das nächste Jahrzehnt aktuell, wobei nach dem Beispiel Deutschlands der Begriff Weiterbildung auch Fuß fasste. Dieser diente in Österreich insbesondere zur Bezeichnung der beruflichen Weiterbildung (vgl. Heilinger 2005: 158).

Die Reformversuche der österreichischen Erwachsenenbildung in den Siebzigern erstreckten sich auch auf den Bereich der Kompetenzverteilung zwischen Bund, Ländern und Gemeinden. Von Seiten der Politik wurde die Diskussion über Zentralismus und Föderalismus ohne ernsthafte Einbeziehung der Verbände geführt. Daher konnte keine definitive Kompetenzregelung erreicht werden (vgl. Bisovsky 1994: 37ff).

#### **2.2.2.2 Die achtziger Jahre**

Nachdem in den sechziger Jahren eine Bildungseuphorie eingesetzt und sich die Erwachsenenbildung in den siebziger Jahren zunehmend institutionalisiert hatte, trat nun eine Neuorientierung ein. Diese Wende der damals bereits im Bildungssystem fest verankerten Erwachsenenbildung bestand im Wesentlichen darin, dass der „subjektive Faktor“ noch stärker als im vorigen Jahrzehnt zu tragen kam und im Angebot seinen Niederschlag fand (vgl. Nezel 1992: 50). Was bereits mit der Entwicklung in den siebziger Jahren vorbereitet wurde, schlug sich Anfang der Achtziger als „reflexive Wende“ nieder, die sich nicht nur im methodischen sondern auch im inhaltlichen Bereich widerspiegeln sollte (vgl. Arnold, Nolda, Nuissl 2001: 275). Damit einhergehend wurden neue Zielgruppen angesprochen wie z.B. sozial Bildungsbenachteiligte bzw. AusländerInnen. Die Angebote, die bereits in den siebziger Jahren auf Qualifizierung der TeilnehmerInnen ausgerichtet waren, wurden ergänzt durch Kurse für bildungsferne Zielgruppen ebenso wie durch neue methodische Bildungsmaßnahmen wie z.B. Beratung (ebd.: 51). Der verstärkte Identitätsbezug drückte sich inhaltlich in der Angebots-

palette derart aus, dass Erfahrungen, Alltagsprobleme und individuelle Biographien in den Mittelpunkt des Lernprozesses gerückt wurden. Ausdruck fand das in der Planung unter dem weit verbreiteten Stichwort „Selbsterfahrung“ (vgl. Arnold, Nolda, Nuissl 2001: 275).

In den achtziger Jahren vollzog sich ein Rollenwandel der ErwachsenenbildnerInnen, die sich unter dem neuen Blickwinkel für das Individuelle zunehmend als BildungshelferInnen verstanden (vgl. Nezel 1992: 52). Um dieser Rolle gerecht werden zu können, wurde vom Erwachsenenbildner/von der Erwachsenenbildnerin nicht nur Fachwissen sondern auch Handlungskompetenz im mikrodidaktischen Feld gefordert. Die Verfügbarkeit über didaktische Handlungsmuster gepaart mit der personalen Identität und sozialen Einstellungen wurden als wichtige Faktoren für das Agieren als Bildungshelfer angesehen (ebd.). In der Profession des Erwachsenenbildners/der Erwachsenenbildnerin wurden also die Rollen des Qualifikators/der Qualifikatorin auf fachlicher Ebene und die des Bildungshelfers/der Bildungshelferin vereint. Über diese Neudefinition des Rollenverständnisses als Folge der Individualisierung erfuhr die Professionalisierungsdiskussion neue Impulse, wobei die Programmatik der pädagogischen Professionalisierung im Vordergrund stand (vgl. Nezel 1992: 52). Eine weitere Facette der Professionalisierung wurde in diesem Jahrzehnt durch den Aufschwung der betrieblichen Weiterbildung angesprochen (vgl. Nittel 2000: 143). Gerade auf diesem Gebiet der Erwachsenenbildung konnten sich privatwirtschaftliche Anbieter etablieren und stellten eine ernstzunehmende Konkurrenz für Volkshochschulen dar (ebd.: 142). Die vermehrte Marktförmigkeit der Erwachsenenbildung, die zu dieser Zeit ihren Ausgang nahm und auch noch heute wirksam ist, kann auch als Folge der reduzierten Weiterbildungsförderung durch den Staat gesehen werden (ebd.: 143). Den soziokulturellen Hintergrund dieser bildungspolitischen Entscheidung bildete die Konstellation, dass auf der einen Seite Arbeitskräfte im Übermaß vorhanden waren und auf der anderen Seite ein gesteigerter Qualifizierungsbedarf der ArbeitnehmerInnen bedingt durch die neu eingeführten Informationstechnologien bestand (vgl. Nittel 2000: 134). Diese gesellschaftliche Wende und die damit einhergegangene Bedeutungszunahme der Erwachsenenbildung konnte nicht zur Fortsetzung des in den Siebziger begonnenen Professionalisierungsschubs genutzt werden (ebd.: 139). Die Entgrenzung des Berufsfeldes im Sinne der Pluralisierung der Institutionen brachte gleichzeitig auch eine „entgrenzte Berufspolitik“ mit sich, was zum Ausbleiben des Entstehens eines „Wir – Gefühls“ führte (ebd.: 144).

In Österreich folgte nach einer Reihe von Reformversuchen in den siebziger Jahren, wie z.B. dem Versuch einer Regelung der Kompetenzfrage, ein Jahrzehnt, das der systematischen

Strukturentwicklung gewidmet war (vgl. Bisovsky 1994: 37). Unter dieser von der öffentlichen Hand initiierten Politik waren im Wesentlichen folgende Ansatzpunkte zu verstehen: zum einen die bedarfsgerechte und bedürfnisorientierte Versorgung mit Angeboten (vgl. Bisovsky 1994: 43), zum anderen die Verbesserung der Organisationsstrukturen, der Personalsituation sowie der MitarbeiterInnenqualifikation (vgl. Dvorak 1991: 18). Unter dem Titel „Entwicklungsplanung für ein kooperatives System der Erwachsenenbildung in Österreich“ wurden 1981 ausgehend von der Abteilung Erwachsenenbildung des Ministeriums mehrere Maßnahmen eingeleitet, deren Abwicklung im Rahmen von Projekten erfolgte (vgl. Dvorak 1991: 18, Bisovsky 1994: 45). Ziel dieses kooperativen Ansatzes war die Förderung der Zusammenarbeit der Verbände untereinander sowie der Institutionen mit den bundesstaatlichen Einrichtungen (vgl. Dvorak 1991: 18). Österreich ging damit nicht den Weg einer „Verstaatlichung“ der Erwachsenenbildung, sondern der Staat behielt sich neben der subventionierenden eine strukturierende, koordinierende und initiiierende Funktion vor (ebd.). So veranlasste der Staat 1984 vor dem Hintergrund einer gestiegenen Lehrerarbeitslosigkeit ein Projekt zur Verbesserung der Personalsituation, das darin bestand, stellenlose Lehrer für Angebote der Erwachsenenbildung zu rekrutierten (vgl. Bisovsky 1994: 46). Durch eine Finanzierungsaktion des Bundes wurden LehrerInnen ohne Anstellung in planende Positionen der Erwachsenenbildung gebracht. Die Fortbildung der LehrerInnen fand über mehrere Jahre hindurch im Bundesinstitut für Erwachsenenbildung St. Wolfgang statt.

1985 erfolgte eine Umstrukturierung der Angelegenheiten der Erwachsenenbildung im Unterrichtsministerium indem eine Gruppe für Erwachsenenbildung und Volksbüchereiwesen abgestellt und eine Abteilung für Erwachsenenbildung neu geschaffen wurde (vgl. Schlögl, Schneeberger 2003: 11). Ihre Aufgabe bestand darin, das Förderwesen zu organisieren und koordinieren sowie die Verbindung zu den Institutionen und Verbänden herzustellen und aufrechtzuerhalten (ebd.). In den Kompetenzbereich dieser Gruppe fielen das Bundesinstitut für Erwachsenenbildung St. Wolfgang, das im Rahmen dieser Arbeit noch einer empirischen Analyse unterzogen wird, und die sieben Förderungsstellen, wobei diese in jedem Bundesland bis auf Wien und Vorarlberg angesiedelt waren

### **2.2.2.3 Die neunziger Jahre und das neue Jahrtausend**

Individualisierung, Privatisierung und Pluralisierung waren bereits in der zweiten Hälfte der achtziger Jahre Trends, welche in der Erwachsenenbildung Platz griffen (vgl. Arnold 1996: 41). Diese gesellschaftlichen Strömungen hielten noch bis in die Neuziger an, was Nittel zu der Aussage veranlasste, dass das Berufsfeld der Erwachsenenbildung nur mehr im Plural

beschrieben werden könne (vgl. Nittel 2000: 142). Er bezog sich in diesem Versuch, die Periode zu charakterisieren, nicht nur auf die Vielzahl der Anbieter, sondern auch auf die Vielfalt der Lernorte und -räume (ebd.). Das Faktum der Pluralität erwachsenenpädagogischer Aktivitäten wird evident, wenn gesellschaftliche Teilbereiche durchleuchtet werden. Als Personal- und Organisationsentwicklung zählen erwachsenenpädagogische Interventionen im Sinne von fachlicher und personaler Kompetenzverbesserung am Arbeitsplatz längst zur Routine im Betriebsgeschehen. Nicht so geläufig ist uns der Ansatz, Erwachsenenbildung als Mischform von Therapie und Lernen z.B. in der Form einer Gesundheitsbildung, als Mischform von Sozialarbeit und Lebenshilfe z.B. bei der Arbeit mit benachteiligten Personengruppen, als Mischform von Sozial- und politischer Integrationsarbeit z.B. mit MigrantInnen und schließlich als Mischform von Unterhaltung und Lernen z.B. in der Form von Bildungsreisen zu betreiben (vgl. Arnold 1996: 45).

Besonders der Einsatz des Personal Computers und die Nutzbarkeit technischer Innovationen wie z.B. das Internet schufen neue Aneignungsmöglichkeiten fern ab von Institutionen und verhalfen dem selbstorganisierten Lernen zum Aufschwung.

In der institutionalisierten Erwachsenenbildung setzte gegenläufig zu dem oben beschriebenen Anspruch der Erwachsenenbildung, dem/der individuellen Teilnehmer/Teilnehmerin gerecht zu werden, bereits im Laufe der achtziger Jahre schrittweise ein Ökonomisierungsprozess ein, der dann in der ersten Hälfte der Neunziger spürbar zu tragen kam. Dieser Trend betraf nicht nur die Planung des Kursprogramms im Sinne einer nachfrageorientierten Gestaltung, sondern auch die Organisations- und Rechtsform der Bildungsinstitutionen. So entschlossen sich einige deutsche Volkshochschulen ihren öffentlichen Status in einen privatrechtlichen umzuwandeln bzw. die Bildungseinrichtungen auf Vereinsbasis weiterzuführen (vgl. Nittel. 2000: 199). Unter dem Schlagwort „Betrieb statt Behörde“ ging es darum, mittels organisatorischer Modernisierungsprozesse schlanke Personalstrukturen zu schaffen, eine rationellere Verwaltung zu installieren, über mehr Entscheidungsfreiraum z.B. in Hinblick auf das Haushaltsbudget zu verfügen und mehr Identifikation mit dem Betrieb zu ermöglichen (ebd.). Auf makrodidaktischer Ebene, also für die hauptberuflichen pädagogischen MitarbeiterInnen, brachte dieser Strukturwandel einen Zuwachs der Managementaufgaben, während der mikrodidaktische Bereich von den veränderten Organisationsabläufen weitgehend unbeeinflusst blieb. Allgemein kann festgehalten werden, dass dem Personal im Zuge der auf Wirtschaftlichkeit ausgerichteten Modernisierungsprozesse weniger Ressourcen zur Verfügung standen, dieses aber gleichzeitig angehalten war, mehr Dienstleistungen bzw.

„Produkte“ zu erstellen (vgl. Nittel 2000: 200). Eine Kurzcharakteristik könnte so aussehen: mit weniger Mitteln musste mehr geleistet werden und Bildung wurde weniger als Recht für alle gesehen, sondern als bezahlte Ware erachtet (vgl. Gieseke 2005: 13).

Seit den achtziger Jahren verlor die Kategorie der Professionalisierung an Bedeutung im berufsinternen Diskurs, was von manchen ErwachsenenbildnerInnen als Deprofessionalisierungstendenz gedeutet wurde. Gründe für den Dynamikverlust der Verberuflichung lagen in der fortschreitenden Individualisierung, der damit verbundenen institutionellen Diversifikation der Erwachsenenbildung und einer zunehmenden Ausdifferenzierung dieses Feldes (vgl. Nittel 2000: 210). Mit der Abkehr vom Professionalisierungsbegriff ging die Hinwendung zu einer neuen Kategorie, der Professionalität, einher.

Mit dem vermehrten Fokus auf Professionalität, die eine Qualitätskategorie des pädagogischen Agierens bzw. der Handlungsabläufe darstellt, kam nach dem Vorbild der Wirtschaft auch in der Erwachsenenbildung die Diskussion über Qualität auf. Problematisch erwies sich der Umstand, dass anfänglich Qualitätssicherungssysteme, die auf industrielle Produktionsabläufe abgestimmt waren, in der Erwachsenenbildung Einsatz fanden und sich als unpassend für den Gegenstand herausstellten.

In den letzten Jahren vollzog sich ein Paradigmenwechsel, der mit der Kurzformel „vom Lehren zum Lernen“ beschrieben werden kann (vgl. Nittel 2000: 206). Es fand eine Aufwertung vom pädagogischen Moment im Berufsfeld der ErwachsenenbildnerInnen statt, die damit einherging, dass nicht mehr die Tätigkeiten wie Planen und Unterrichten im Vordergrund standen, sondern das Arrangieren und Animieren (ebd.: 204). Dass das Lehren des Lernens ins Zentrum gerückt wurde, stellte eine Rückbesinnung auf die pädagogische Professionalität dar. Diese Haltung kann als eine Reaktion auf die in der ersten Hälfte der Neunziger stattgefundenen Ökonomisierungstendenzen gewertet werden.

Was für die deutsche Erwachsenenbildung zutraf, fand auch in Österreich merkbaren Niederschlag. Nachdem 1991 durch finanzielle Stützung des Bundes einer der letzten Professionalisierungsschübe in Form eines Personalausbaus stattfand (vgl. Heilinger 2008: 05-3), entwickelte sich auch die österreichische Erwachsenenbildungslandschaft zunehmend zu einem wirtschaftlich bestimmten Sektor, der durch die Regeln des freien Marktes regiert wurde (vgl. Heilinger 2005: 158). Dazu kam ebenso wie in Deutschland ein allmählicher Rückzug des Staates aus bildungspolitischen Themen, wodurch eine Privatisierungswelle von Bildungseinrichtungen ausgelöst und der unternehmerische Geist auch im Bereich der Bildung zum

ausschlaggebenden Faktor wurde (ebd.). In Österreich ist dieser Wandel an bedeutsamen Umstrukturierungen der bundesstaatlichen Erwachsenenbildung ablesbar. Sie umfasste bis 2003 die Erhaltung des Bundesinstituts für Erwachsenenbildung St. Wolfgang und der sieben Förderungsstellen für Erwachsenenbildung (vgl. Schlögl, Schneeberger 2003: 13). Danach wurden die Aufgaben dieser sieben Niederlassungen im Rahmen einer Vereinbarung zwischen Bund und Ländern in den Zuständigkeitsbereich der Länder übertragen (ebd.). Für das Bundesinstitut wurde mit der Wirksamkeit 1.1.2004 ein zunehmend eigenständiges Agieren als Kompetenzzentrum für Weiterbildung festgelegt (ebd.).

Durch den Beitritt Österreichs zur Europäischen Union gelangte die Erwachsenenbildung spätestens ab der zweiten Hälfte der neunziger Jahre in den Einfluss europaweiter Aktionen, die die Beschäftigungspolitik wie auch den Grundsatz des lebenslangen Lernens betrafen (vgl. Schlögl, Schneeberger 2003: 23). Es wurde nicht nur die Notwendigkeit koordinierter Maßnahmen und Strategien erkannt, sondern es ergab sich auch die Möglichkeit, an Mitteln für Bildungsinitiativen zu partizipieren. Ab 1999 konnte die österreichische Bildungspolitik auf Mittel des Europäischen Sozialfonds (ESF) zugreifen. Projekte zum Nachholen von Bildungsabschlüssen wurden z.B. durch eine kombinierte Finanzierung aus ESF und nationalen Mitteln ermöglicht. Eine solche Mittelbereitstellung war auch Grundlage von Erwachsenenbildungsinitiativen des Bundesinstituts für Erwachsenenbildung St. Wolfgang (BifEB) mit anderen Kooperationspartnern.

Der Boom der Weiterbildung, den Bisovsky schon 1991 in einer Analyse der Erwachsenenbildung von bildungspolitischer Perspektive aus beschrieb, hält bis zur gegenwärtigen Situation an. Nittel und Schütz, zwei deutsche Erziehungswissenschaftler bezeichnen die Erwachsenenbildung gesamtgesellschaftlich gesehen als Gewinner (vgl. Nittel, Schütz 2005: 56). Für Österreich zieht Gruber ein ähnliches Resümee, indem sie in ihrem Aufsatz die jüngste Vergangenheit der Erwachsenenbildung als Erfolgsgeschichte beschreibt (vgl. Gruber 2006: 185).

Wie schon in den vorangegangenen Jahrzehnten deutlich wurde, waren gesellschaftliche Umwälzungen oftmals ausschlaggebend für Veränderungen in der Erwachsenenbildung. So kam es, dass seit dem Entstehen der Wissens- und Informationsgesellschaft Bildung, insbesondere berufliche Bildung nicht nur als hohes Gut erachtet wurde, sondern auch für den Einzelnen/die Einzelne eine Sicherung des individuellen Marktwerts darstellte (vgl. Arnold 1996: 40). Die emanzipatorische Grundausrichtung der Erwachsenenbildung trat dabei zu Gunsten der qualifizierenden Funktion in den Hintergrund.

Ein gesellschaftlicher Wertewandel und Problemstellungen wie z.B. die biographischen Verunsicherungen und ökologischen Bedrohungen werden künftig die Erwachsenenbildung beeinflussen, wobei die Bevölkerungsentwicklung, Umweltfragen und Technikprobleme Bezugsgrößen darstellen werden (vgl. Arnold 1996: 43).

Trotz der soeben beschriebenen Entwicklungen findet dieser Bildungssektor im Gegensatz zur Schulbildung, die z.B. im Anschluss an die PISA-Studie in den Medien öffentlich diskutiert wurde, keine große Beachtung in der politischen Öffentlichkeit. Ähnlich wie bei der zuvor beschriebenen anhaltenden Bedeutungszunahme scheint auch in dieser Hinsicht die Situation der Erwachsenenbildung in den letzten 20 Jahren unverändert geblieben zu sein. 1991 resümiert Bisovsky bereits, dass die Erwachsenenbildung ein Stiefkind der Bildungspolitik sei und bezieht sich dabei auf die Ausgaben für diesen Bereich.

Tabelle 2: Überblick über die Entwicklungen in der Erwachsenenbildung (modifiziert nach Arnold, Pätzold 2003: 343)

	70er Jahre	80er Jahre	90er Jahre	2000 - 2007
<b>Mikrodidaktik</b>	Subjekt in den Mittelpunkt gerückt	weitere Betonung des subjektiven Faktors, Alltagsprobleme und Erfahrungen werden in das Lernen integriert	anhaltende Individualität, Pluralität der Lernorte und Lernformen	"vom Lehren zum Lernen"
	Lernprozess und Interaktion in der Gruppe erfahren stärkere Betonung	Lehrer entwickeln neues Bildungsverständnis: Bildungshelfer	fachliche und personale Kompetenzen	Lernarrangementorientierung
	Didaktisiertes Lernen	Fokus auf Mikrodidaktik z.B. Methoden	selbstgesteuertes Lernen	Pluralisierung des Lernens
	Sachorientierung (darbietend)		Aneignungsorientierung (erarbeitend)	Lernarrangementorientierung
<b>Makrodidaktik</b>	Institutionalisierung		Veralltaglichung	Ambulante Öffnung der Institutionen
	Orts- und Zeitsynchronität (Präsenzlernen)		Asynchrones Lernen (Telelernen)	Dual-Mode-Weiterbildung
	Belehrungsdidaktik		Autotidkatik	
<b>Bildungs-politische Tendenzen</b>	Wandel von Erwachsenenbildung zur Weiterbildung, qualifikationsvermittelnde Bildung wird wichtiger	Aufkommen privater Anbieter am Markt, Entgrenzung	Ökonomisierungsprozess, nachfrageorientierte Bildungsgestaltung	Rückzug des Staates, Privatisierungswelle von Bildungseinrichtungen
<b>Profession-alisierung</b>	Verberuflichung mit Einstellungsoffensive hauptamtlicher MitarbeiterInnen	pädagogische Professionalisierung	Abkehr von Professionalisierung, Hinwendung zur Professionalität	Rückkehr zur pädagogischen Professionalität
<b>Spezifisch österr. Entwicklungen</b>	1972 Gründung der KEBÖ	1981 Entwicklungsplanung für ein kooperatives System		
	1973 Bundesgesetz zur Förderung der Erwachsenenbildung und Volksbüchereiwesens			

Der Versuch die in Zehnjahresschritten abgelaufenen Trends zusammenzufassen und überblicksmäßig wiederzugeben, kommt in Tabelle 2 zum Ausdruck. Sie stellt eine erweiterte Form der Zeittafel dar, die Arnold 2003 über die Trends erstellte.

Im Vorangegangenen wurde mit Fokus auf die historischen Zusammenhänge hergeleitet, wie sich das Berufsfeld Erwachsenenbildung in Bezug auf die soziokulturellen und wirtschaftlichen Rahmenbedingungen inhaltlich, also in Bezug auf ihre thematischen Schwerpunkte und ihre didaktischen Ausrichtungen sowie auch strukturell veränderte. In einem nächsten Schritt wird nun die aktuelle Situation der Erwachsenenbildung in den Fokus genommen, wobei dahinter die Absicht steht, das Professionsfeld von unterschiedlichen Zugängen zu skizzieren.

### **2.3 Erwachsenenbildung heute**

„Generell ist von folgenden Charakteristika der Erwachsenenbildungsszenerie in Österreich auszugehen: weitgehendes Fehlen einheitlich verwendeter Definitionen, Trennung von beruflicher und allgemeiner Bildung, Anbieterpluralismus bei geringer Transparenz des Angebots, geringe Kooperation und Koordination mit staatlichen Maßnahmen, weitgehendes Fehlen rechtlicher Rahmenbedingungen, weltanschauliche Bindung der Trägereinrichtungen.“ (Schlögl, Schneeberger 2003: 23). Diese nach Kailer (1995) und Lenz (1995) im Rahmen eines OECD Berichtes über Erwachsenenbildung skizzierte Darstellung der österreichischen Landschaft ermöglicht einen Einblick in die aktuell vorherrschende Situation.

Nach dieser einleitenden Kurzbeschreibung soll im folgenden Kapitel ein Überblick über das breit gefächerte, uneinheitliche und dennoch in einem Begriff zusammengefasste Feld der Erwachsenenbildung gegeben werden, indem die Einbettung in das Bildungssystem, die Aufgaben, die beruflichen Handlungsfelder sowie die Personalstruktur beleuchtet werden. Im Gegensatz zum Vorangegangenen wird an dieser Stelle Erwachsenenbildung so beschrieben, wie sie sich aus heutiger Sicht präsentiert. Die aktuellen Problembereiche sollen dabei nicht unbeachtet bleiben sondern im Zuge der Darstellung ebenfalls thematisiert werden.

In Hinblick auf die Frage nach Professionalisierung, die mit der Professionalität als Handlungsqualität untrennbar verbunden ist, wird es erforderlich, den Gegenstandsbereich der Erwachsenenpädagogik zu beschreiben und die Kernbereiche der unterschiedlichen Handlungsstrukturen zu erfassen.

Zunächst muss das Feld der Erwachsenenbildung definiert werden, um es von anderen Bildungsformen abzugrenzen. Gemäß einer Definition des deutschen Bildungsrats im Jahre 1970 wird unter Erwachsenenbildung die Wiederaufnahme des organisierten Lernens nach einer

unterschiedlich ausgedehnten Ausbildungsphase und nach Aufnahme einer Erwerbs- oder Familientätigkeit verstanden (vgl. Faulstich 1996: 50). Nicht erfasst werden darin Aktivitäten, die ebenfalls zu einer Autonomieerweiterung beitragen können, jedoch nicht als Lehrveranstaltungen im klassischen Sinn gelten wie beispielsweise die Auseinandersetzung mit Medien oder die Teilnahme an gewerkschaftlichen, kirchlichen oder kulturellen Veranstaltungen. Darüber hinaus wird darin nicht auf aktuelle Formen von Lernarrangements wie z.B. Seminare mit selbstorganisierten Lernphasen eingegangen. Daran wird ersichtlich, dass das Berufsfeld eine umfassende und trennscharfe Definition kaum zulässt, weil es sich durch Heterogenität und Unabgeschlossenheit auszeichnet, wie auch noch aus dem Folgenden hervorgehen soll.

### ***2.3.1 Stellung in der Bildungslandschaft und gesellschaftlicher Bildungsauftrag***

Erwachsenenbildung ist als Subsystem der nationalen Bildungslandschaft eingebettet in die gesellschaftlichen, kulturellen und politischen Strukturen eines Landes. Soziokulturell gesehen kann sie also als Funktion der Gesellschaft betrachtet werden (vgl. Bisovsky 1991: 56), was bedeutet, dass sie in Abhängigkeit zu den Werten und Idealen dieser steht. Sie nimmt die Bedürfnisse verschiedener Sozietäten wahr, thematisiert sie in ihren Angeboten und versucht sie zu stillen.

Von einer bildungspolitischen und damit strukturellen Perspektive bildet die Erwachsenenbildung eine der vier Säulen, auf welchen das österreichische Bildungssystem aufgebaut ist. Neben dem Schulsystem, dem berufsbildenden System und dem Hochschulbereich ist Erwachsenenbildung ein gewichtiger und bedeutender Teil der Bildungslandschaft. Die Teilnahme an erwachsenenbildenden Maßnahmen ist so zahlreich, dass Erwachsenenbildung, den anderen drei Systemen gegenübergestellt, zum größten Bildungssektor avancierte (vgl. Filla 2005: 125). Diese Tatsache kann ihre Begründung darin finden, dass Wissen und Information vor dem Hintergrund der Globalisierung des heutigen Gesellschaftssystems sowohl für Erwerbstätigkeit als auch für das Leben der privaten Sphäre von eminenter Bedeutung sind. Ausdruck findet dieses Faktum in dem Bestehen einer allgemeinen und einer beruflichen Richtung der Erwachsenenbildung, die jedoch neuerdings immer mehr ineinander verschwimmen, wie noch an einem anderen Ort dieser Arbeit aufgegriffen wird (siehe Kapitel 2.3.4). Am Arbeitsmarkt wird fortwährende Weiterbildungstätigkeit der ArbeitnehmerInnen als ein wichtiger Attraktivitätsfaktor gewertet und auch im privaten Bereich bilden einerseits Wissen und andererseits das Know – how, sich Informationen verschaffen zu können, einen großen Vorteil.

Die Erwachsenenbildung erfüllt wichtige Funktionen sowohl gegenüber der Gesellschaft in ihrer Gesamtheit als auch gegenüber jedem Individuum. Sie hat eine demokratisierende und sozial ausgleichende Funktion. Je nach Ideologie der Einrichtung, von der sie ausgeht, ist sie eher der Vermittlung christlicher Werthaltungen oder sozialpolitischer Haltungen verpflichtet. Für den Einzelnen/die Einzelne stellt Erwachsenenbildung eine Möglichkeit der Persönlichkeitsentfaltung dar, kann sinnstiftenden Stellenwert einnehmen und hat oftmals sogar Freizeitwert, der besonders bei Sport – oder Kreativkursen gegeben ist.

Mit der steigenden Anforderung, am Arbeitsmarkt wettbewerbsfähig zu bleiben, haben die zuvor erwähnten individuellen Funktionen jedoch zunehmend an Bedeutung verloren. Seit der realistischen Wende, die sich Ende der 50er und Anfang der 60er Jahre abzeichnete, wurde Bildung zunehmend als ökonomischer Faktor gesehen, was zu einem Aufschwung der Weiterbildung führte, die gemäß Lenz ein unverzichtbares wirtschaftliches Instrument geworden ist (vgl. Lenz 2005: 62). Aktuell muss in der Erwachsenenbildung zwischen kursmäßiger und abschlussbezogener Weiterbildung unterschieden werden, wobei die zweite Kategorie zu öffentlich anerkannten Zeugnissen oder Diplomen führt (vgl. Schneeberger 2007: 12)

Es sind also vermehrt Weiterbildungs- und Qualifizierungsfunktionen, die der Erwachsenenbildung von der Gesellschaft zugeschrieben werden. Die Idee dabei war und ist es mittels Bildung in den Menschen zu investieren, um seine Leistungsfähigkeit für den Wirtschaftsprozess zu steigern (vgl. Gruber 1991: 226). Dieser Gedanke führte zu der heute bestehenden Situation, die eine Förderung in erster Linie für beruflich verwertbare und qualifizierende Bildungsangebote vorsieht (vgl. Lenz 2005: 63). Die Qualifikationsschiene, die in der Erwachsenenbildung zunehmend gefahren wird, bedingt, dass Bildung hauptsächlich dem Wettbewerb am Wirtschaftsmarkt zuträglich sein muss und im Gegenzug das kritische, produktive und kreative Potenzial eingebüßt hat (ebd.).

Die sowohl für die Gesellschaft als auch für jedes einzelne Mitglied dieses Systems bedeutsamen Funktionen der Erwachsenenbildung kontrastieren mit dem Stellenwert dieses Bildungssektors in der Öffentlichkeit. Bisovsky (1991: 41) konstatiert diesbezüglich: „Von einer ständigen und kontinuierlichen politischen Öffentlichkeit zur Erwachsenenbildung kann nicht die Rede sein.“ Diese mangelnde Präsenz, die bis dato zu registrieren ist, führt Bisovsky auf Strukturschwächen der Erwachsenenbildung zurück (ebd.). Lenz kommt in einer aktuelleren Publikation über die österreichische Erwachsenenbildung zu einer ähnlichen Schlussfolgerung und führt Fakten an, die seine Einschätzung belegen (vgl. Lenz 2005: 66). Einerseits besteht keinerlei gesetzliche Regelung über eine öffentliche Verantwortung der Er-

wachsenenbildung und andererseits gibt es keine gemeinsame Strategie der Ministerien, die für staatliche Maßnahmen zuständig sind.

### **2.3.2 Praxisfeld**

Die Berufspraxis der Erwachsenenbildung befasst sich mit der Organisation und Durchführung von intendierten Lernprozessen. Sie stellt eine Dienstleistung dar, die in unterschiedlichen Formen wie Unterweisung, Training, Beratung, Moderation, Planung und Organisation von Veranstaltungen in Erscheinung tritt. Das weitläufige und facettenreiche Praxisfeld der ErwachsenenbildnerInnen kann nicht in einen engen und eingrenzenden Rahmen gegossen werden. Um es in seiner „Buntheit“ zu erfassen und in seiner Komplexität zu verstehen, müssen die multifaktoriellen, das Praxisfeld beeinflussenden Größen wie z.B. Träger, Rolle und Sachgebiet innerhalb der Erwachsenenbildung Berücksichtigung finden. Die folgende Darstellung soll diesem Umstand Rechnung tragen.

#### **2.3.2.1 Berufsrollen, Bezeichnungen und Beschäftigungsverhältnisse**

Das erwachsenenpädagogische Berufshandeln erstreckt sich über einen breit gefächerten Tätigkeitsbereich im Zusammenhang mit Bildung. Aus dem vielgestaltigen Aktivitätsspektrum lassen sich Tätigkeitsbündel herausfiltern, die in drei unterschiedliche Schwerpunkte münden. Planen und Leiten (1), Lehren und Vermitteln (2) sowie Beraten (3) können als Funktionsbereiche definiert werden (vgl. Faulstich 2000: 44), die trotz bestehender Praxisheterogenität überall in der Erwachsenenbildungslandschaft gleichermaßen in Erscheinung treten (vgl. Heilinger 2005: 164). Unterschiede sind also nicht hinsichtlich der Funktionen zu bemerken, sondern betreffen meist nur die Benennungspraxis, wie später noch in Bezug auf die Beschäftigungsverhältnisse dargestellt werden wird.

Aus diesen Tätigkeitsschwerpunkten gehen die Berufsrollen hervor. Für den Sektor der Volkshochschulen, der innerhalb der allgemeinen öffentlich verantworteten Bildung am wichtigsten ist, haben sich folgende Bezeichnungen durchgesetzt: Leiter/in, Pädagogische Mitarbeiter/in bzw. Bildungsmanager/in, Lehrende und Berater/In (vgl. Heilinger 2005: 164). Darüber hinaus lassen sich noch die FunktionärInnen nennen (ebd.), die meist als ehrenamtliche MitarbeiterInnen in Vereinen und gewerkschaftlichen Gruppierungen für Bildungsaktivitäten verantwortlich sind.

Als österreichisches Spezifikum ist es zu werten, dass das Bibliothekswesen inhaltlich der Erwachsenenbildung zugerechnet wird. Neben den zuvor dargelegten Funktionsbereichen bilden die BibliothekarInnen eine eigenständige und ausdifferenzierte Gruppe, deren Bildungs-

auftrag sich hinsichtlich Ausprägung von jenem der zuvor genannten MitarbeiterInnen unterscheidet. Sie sind nicht in erster Linie mit der Gestaltung von Lernprozessen befasst und sind auch nicht in der Planung dieser tätig. Ihr Aufgabenschwerpunkt liegt also nicht im mikro- und makrodidaktischen Bereich, wohl aber sind sie für an Bildung interessierte und teilhabewollende Personen beratend tätig. Mit dem Entstehen der Wissens- und Informationsgesellschaft vollzieht sich ein Wandel der Bibliotheken zu Lernorten, die durch Kooperationen z.B. mit Volkshochschulen oder auch in Eigenregie Veranstaltungen zu bestimmten Themenbereichen organisieren und durchführen. Mit diesem Wandel zur „teaching library“ reicht der Aufgabenbereich sehr wohl in den didaktischen Bereich hinein. Darüber hinaus erfüllen BibliothekarInnen Management- und Leitungsaufgaben und sind für die funktionspezifische Administration zuständig. In einem modernen Verständnis von erwachsenenbildnerischem Vorgehen, das sich durch das Unterstützen eines selbstbestimmten Lernens auszeichnet, tragen Bibliothekare also einen gewichtigen Anteil zum Lernen Erwachsener bei.

Neben den verschieden gelagerten Rollen bilden die Beschäftigungsverhältnisse in der Erwachsenenbildung ein weiteres Unterscheidungskriterium. Peters beschreibt die Personalsituation der Erwachsenenbildung als arbeitsteilig und meint damit, dass hinsichtlich der Form der Berufsausübung und der Tätigkeitsbereiche zumindest zwischen zwei Gruppen an MitarbeiterInnen differenziert werden kann (vgl. Peters 2004: 46). Den hauptberuflichen, vielfach in einem Angestelltenverhältnis befindlichen BildungsarbeiterInnen stehen nebenberuflich Lehrende gegenüber. Diese spezielle Situation der unterschiedlichen Berufsausübungsformen ist historisch gewachsen und geht auf den Beginn der Erwachsenenbildung zurück, als in Hinblick auf den Bildungsauftrag hauptsächlich Laien tätig waren, die im Bildungsbereich nebenberuflich oder gar ehrenamtlich arbeiteten. Vielfach wurde in späteren Entwicklungsstadien die Zahl der angestellten ErwachsenenpädagogInnen auf Grund monetär geprägter bildungspolitischer Entscheidungen möglichst gering gehalten und so ergab es sich, dass auch nach Phasen mit stark zunehmender Hauptberuflichkeit wie z.B. in den siebziger Jahren und gerade heute wieder ein nicht unerheblicher Anteil der AkteurInnen nebenberuflich oder gar ehrenamtlich tätig ist. Gerade die stark differierenden Beschäftigungsverhältnisse erschweren die Erstellung von Statistiken über das Personal der Erwachsenenbildung. Laut einer Statistik aus dem Arbeitsjahr 2004/2005, die von einer freien Arbeitsgemeinschaft österreichischer Erwachsenenbildungseinrichtungen, der KEBÖ, stammt, beschäftigten die zehn konstituierenden Vereine rund 4.800 hauptberuflich in der Erwachsenenbildung Tätige (vgl. KEBÖ-Statistik 2005). Diese Zahl umfasst sowohl Personen, die eine

administrative Rolle innehaben, als auch pädagogisch Mitarbeitende. Dem gegenüber üben ca. 52.000 Personen ihre Tätigkeit nebenberuflich aus und weitere 29.752 sind ehrenamtlich tätig (ebd.). Aus dieser Gegenüberstellung ergibt sich, dass die Hauptberuflichkeit mit weniger als einem Zehntel aller Beschäftigten zu bemessen ist. In einer KEBÖ-Statistik aus 1994/1995 geht hervor, dass die Anzahl der hauptberuflichen pädagogischen MitarbeiterInnen bei ca. 700 lag (vgl. Lenz 2005:51). Zehn Jahre später zeigt sich in dieser Hinsicht ein gewandeltes Bild: die Anzahl dieser MitarbeiterInnengruppe ist auf mehr als das Doppelte auf rund 1.500 gestiegen (vgl. KEBÖ-Statistik 2005). Bei genauerer Betrachtung der Vergleichsperioden lässt sich feststellen, dass sich die Gesamtzahl der Hauptberuflichen, die 1994/1995 bei knapp über 4.000 lag, kaum veränderte, innerhalb dieser Gruppe jedoch ein überdurchschnittliches Anwachsen der pädagogischen MitarbeiterInnen einsetzte. Es kann festgehalten werden, dass mehr Personen für spezifisch pädagogische Aufgabenbereiche eingesetzt werden und dies lässt in weiterer Folge den Schluss zu, dass eine pädagogische Qualifikation für zukünftig in der Erwachsenenbildung Tätige entsprechend diesem Trend von Erfordernis sein wird.

Die bereits genannten Formen der Beschäftigungsverhältnisse erweiterte sich in den letzten Jahren um die Gruppe der freiberuflich Tätigen (vgl. Schmidt-Lauff 2003: 292), die als Honorarkräfte in der Erwachsenenbildung tätig sind. Dieser allgemein am Arbeitsmarkt zu verzeichnende Trend der Aufwertung freiberuflicher Existenzformen wird für den Bereich der Erwachsenenbildung bereits unter dem Motto der „neuen freiberuflichen Hauptberuflichkeit“ gehandelt (Gieseke 2001: 3 zit. nach Schmidt-Lauff 2003: 292). Da diese Personen ihre überwiegende Erwerbstätigkeit in diesem Bereich erbringen, können sie als hauptberuflich in der Erwachsenenbildung Tätige bezeichnet werden, auch wenn sie nicht Arbeitnehmerstatus besitzen (vgl. Faulstich 1999: 46). Diese Leistungserbringung, die auf einem Dienst- und nicht auf einem regelnden Arbeitsvertrag beruht, wird vielfach als erstrebenswert angepriesen im Sinne einer Chance auf Selbstverwirklichung (ebd.: 147). Damit haben die freiberuflich Erwachsenenbildung Ausübenden ein ähnliches Schicksal wie die Gruppe der ProjektmitarbeiterInnen, deren Beschäftigungsdauer auf die Projektphase beschränkt ist und deren Bezahlung aus begrenzten Projektmitteln erfolgt (vgl. Buttler 1990: 86). Sie haben sich insbesondere als Folge der EU-Zugehörigkeit als eigene Kategorie entwickelt. Meist tragen sie die Verantwortung für ein überregionales Projekt und übernehmen innerhalb dieses Aufgabebereiches die Tätigkeiten der BildungsmanagerInnen (vgl. Heilinger 2005: 166). Beide dieser speziellen MitarbeiterInnengruppen repräsentieren die wachsende Anzahl von Honorarkräften, die in eine neue und gleichzeitig unsichere Erwerbstätigkeitsform fallen.

Die von Peters zuvor als arbeitsteilig beschriebene Situation besteht nun darin, dass Planung und Durchführung von Bildungsprogrammen in der Hand unterschiedlicher MitarbeiterInnen-Gruppen liegen. Der Funktionsbereich der hauptberuflich pädagogischen MitarbeiterInnen umfasst schwerpunktmäßig das Organisieren und Disponieren, im Detail bestehend aus dem Planen von Lehr- und Lernarrangements, dem Schaffen von Rahmenbedingungen, dem Rekrutieren sowie der Beratung von Lehrenden und dem Gewährleisten von Fortbildung für die DozentInnen. Nur in seltenen Fällen stehen diese AkteurInnen der Erwachsenenbildung im direkten Kontakt mit TeilnehmerInnen und sind selbst lehrend tätig. Die Palette an Funktionsbezeichnungen für die soeben dargestellte MitarbeiterInnengruppe, ist vielgestaltig. „Pädagogische MitarbeiterInnen“, „FachbereichsleiterInnen“, „StudienleiterInnen“, „wissenschaftliche MitarbeiterInnen“, „Weiterbildungslehrende“ und schließlich „AndragogInnen“ sind Bezeichnungen, die gegenwärtig im Gebrauch sind (vgl. Peters 2004: 44).

Im zweiten Segment der arbeitsteilig betrachteten Erwachsenenbildung, der Lehre, sind MitarbeiterInnen tätig, deren Kernaufgabe darin besteht, dass sie in speziellen Lehr-Lernarrangements persönlich in Interaktion mit den TeilnehmerInnen treten. Im Konkreten setzt sich ihr Aufgabenbereich daraus zusammen, Seminare und Kurse zu planen, durchzuführen und nachzubereiten. In der heute bestehenden Wissensgesellschaft, die auch Selbstlernprozesse vom Individuum verlangt, erstreckt sich das Tätigkeitsspektrum auch noch darauf, selbstorganisiertes Lernen von Gruppen und Einzelpersonen zu initiieren und zu begleiten (vgl. Gieseke 2005: 21). Das zieht als weitere Tätigkeit das Erstellen von Selbstlernmaterialien nach sich. Auch für diese Funktion, die vielfach nebenberuflich ausgeübt wird, besteht eine Fülle von Bezeichnungen, die von „KursleiterInnen“ und „DozentInnen“, „Lehrende“ bis zu „ReferentInnen“ reicht (ebd.). Neben einem fundierten und auf dem aktuellen Wissensstand befindlichen Fachwissen für den zu lehrenden Wissensbereich werden von ihnen vor allem didaktische Fähigkeiten verlangt. Diese müssen auf das Lernen Erwachsener abgestimmt sein, das heißt auf das jeweilige Vorwissen aufbauen und einen Methodenreichtum aufweisen.

In dem arbeitsrechtlichen Sektor der Freiberuflichen sind „Coach“, „TrainerIn“ oder „BeraterIn“ gängige Berufsbezeichnungen. Die Vielfalt der Berufsbezeichnungen deutet laut Gieseke (2001: 5) auf einen noch nicht abgeschlossenen Professionalisierungsprozess hin.

Die soeben beschriebene Situation ist in gewisser Hinsicht paradox. Die hauptberuflichen BildungsarbeiterInnen, die den Berufsstand zu einem Großteil formen und prägen, sind nicht im genuin pädagogischen Handlungsbereich als Lehrende tätig, sondern als ManagerInnen des Guts Bildung. Was die gängige Funktionsbezeichnung „Hauptberufliche pädagogische

MitarbeiterInnen“ dennoch rechtfertigt, ist ihre Aufgabe, den Bildungsauftrag der jeweiligen Institution umzusetzen. Damit reicht ihr Aufgabenspektrum in die didaktische Handlungsebene hinein, konkret vollzieht es sich auf makrodidaktischer Ebene. Auch für diese Funktion ist also neben den für das Management erforderlichen betriebswirtschaftlichen Kenntnissen profundes pädagogisches Verständnis nötig, geht es ja darum Rahmenbedingungen zu gewährleisten, die das Lernen Erwachsener in Gang setzen und fördern (vgl. Heilinger 2005: 165)

Das Paradoxon besteht nun nicht nur darin, dass die hauptberuflichen ErwachsenenbildnerInnen nicht lehrend tätig sind, sondern auch darin, dass die Qualität und das Ansehen der Erwachsenenbildung entscheidend durch die nebenberuflich Lehrenden geprägt wird. Da die Auswahl der passenden DozentInnen durch die BildungsmanagerInnen erfolgt, sind diese aber auch indirekt für die Qualität der erwachsenenbildnerischen Einrichtungen verantwortlich. Bei der Rekrutierung, schließt man sich der Meinung Peters an, wird jedoch nicht immer gemäß dem erwachsenenbildnerisch-spezifischen Kompetenzbedarf vorgegangen, sondern es wird oftmals gemäß der weltanschaulichen Position der jeweiligen Einrichtung die Auswahl der DozentInnen getroffen (vgl. Peters 2004: 47).

### **2.3.2.2 Institutionen und personelle Ausstattung**

Die anhand der Berufsfunktionen dargestellte Heterogenität und Pluralität der institutionalisierten Erwachsenenbildung Österreichs setzen sich auch in Hinblick auf die Träger fort. Es existiert eine Vielzahl an Trägerschaften bestehend aus Bund, Ländern, Kommunen, Interessensorganisationen wie z.B. politische Parteien und Verbände sowie in letzter Zeit auch vermehrt aus privaten Anbietern (vgl. Meister 2003: 274). Der öffentliche Bereich der Erwachsenenbildung macht also nicht den Hauptteil in Österreich aus, es besteht eine starke Einbindung gesellschaftlicher Gruppierungen wie z.B. Interessensvertretungen und Religionsgemeinschaften (vgl. Schlögl, Schneeberger 2003: 11). Je nach ideologischer Ausrichtung des Trägervereines wird Erwachsenenbildung aus einem bestimmten Blickwinkel betrieben: mal werden aktuelle Problemfelder der Gesellschaft mehr aus der Sicht des christlichen Werteschemas betrachtet, mal wird der Zugang eher vom gewerkschaftlich sozialistisch geprägten Organisationsgefüge genommen. Im Bereich der allgemeinen Erwachsenenbildung bilden die öffentlich verantworteten Volkshochschulen den wohl bekanntesten Bereich und sie stellen auch zahlenmäßig eine starke Gruppe dar. Daneben bestehen Institutionen, die weltanschaulich gebundenen Trägern zuzurechnen sind wie z.B. die Kirchen, Gewerkschaften und Stiftungen von Parteien (vgl. Nittel 2000: 189). Diese Einrichtungstypen, die in ihrer Selbst-

darstellung einen eindeutigen Bildungsauftrag erkennen lassen, bilden das Kernsegment der Erwachsenenbildung. Sie werden daher auch als explizite Bildungseinrichtungen der Erwachsenenbildung bezeichnet und stehen im Kontrast zu jenen, die implizit Bildung vermitteln. Zu dieser Gruppe zählen all jene Organisationen, deren Zielausrichtung nicht in erster Linie im Bildungsbereich liegt, die jedoch Weiterbildung meist für die organisationseigenen MitarbeiterInnen anbieten. Diese Form der Erwachsenenbildung findet zumeist in Betrieben statt, wo häufig die Personalabteilungen berufliche Weiterbildungsmöglichkeiten betriebsintern vorhalten. Entgegen der expliziten Erwachsenenbildung, bei der die Träger nicht gewinnorientierte Vereine sind, spielt sich implizite Erwachsenenbildung oft in der Privatwirtschaft ab. Damit unterliegen die in der betrieblichen Weiterbildung Tätigen indirekt auch einem Gewinnstreben, da Fortbildung und Qualifizierung der MitarbeiterInnen die wirtschaftliche Leistungsfähigkeit eines Unternehmens verbessern soll.

In den letzten Jahren wird die Erwachsenenbildung zunehmend durch die knapper werdenden Mittel zur Förderung von Bildungsprogrammen und die steigende Anzahl von Anbietern geprägt (Meister 2003: 282). Diese Bedingungen führten dazu, dass sich Einrichtungen vermehrt als Dienstleister verstehen, die nicht in erster Linie einem öffentlichen Auftrag nachkommen, sondern unter der Konkurrenz der Mitbewerber um den dauerhaften Zustrom von KundInnen bemüht sind. Die Positionierung des eigenen Bildungsangebots am Markt wird zunehmend zur Grundvoraussetzung, um bestehen zu können. Deshalb ist es auch in verstärktem Ausmaß erforderlich, dass sich die Bildungseinrichtungen Themen wie Organisationsentwicklung, Öffentlichkeitsarbeit und Selbstevaluation zuwenden (ebd.). Diese Entwicklung wird später im empirischen Teil der Arbeit aufgegriffen und das Vorgehen der Analyse beeinflussen.

Ebenso wie die Trägerlandschaft breit gefächert ist, weisen auch die AkteurInnen der Erwachsenenbildung hinsichtlich ihrer beruflichen Vorbildung eine große Bandbreite auf. Bisovsky und Brugger verwenden im Zusammenhang mit den Qualifikationen unterschiedlichster Herkunft und den vielfältigen außerhalb der Pädagogik erworbenen Vorkenntnissen und Kompetenzen die treffende Formulierung „bunter Qualifikationsmix“ (Bisovsky, Brugger 1991: 79). Mit den verschiedensten Quellberufen läuft auch die primäre berufliche Sozialisation sehr uneinheitlich ab. So unterschiedlich sich die Zugangswege zur Erwachsenenbildung auch gestalten, desto einheitlicher präsentiert sich das Bild in Bezug auf den Ausbildungsabschluss. Die überwiegende Mehrheit der MitarbeiterInnen weist einen Hochschulabschluss auf, was darauf schließen lässt, dass sich eine akademische Vorbildung als Einstellungsbedingung mehr und mehr durchzusetzen scheint (vgl. Vath 1984: 310). Die ab-

solvierten Studienfächer sind hingegen wieder weit gefächert, wobei sich ein Schwerpunkt auf den philosophischen und sozialwissenschaftlichen Fakultäten ausnehmen lässt (ebd.: 311). Obwohl Pädagogik zwar zu den am häufigsten vertretenen Studiengängen zählt, zeigt sich, dass eine pädagogische Qualifizierung nur bei einer geringen Anzahl der Tätigen vorhanden ist (ebd.). In einer Studie über die statistische Erfassung des österreichischen Erwachsenenbildungspersonals kommt Gutknecht-Gmeiner zu dem Ergebnis, dass nicht einmal ein Viertel des Erwachsenenbildungspersonals über formale pädagogische Qualifikationen verfügt (vgl. Gutknecht-Gmeiner 2008: 06-15). Es zeigt sich, dass diese erst in zusätzlichen Weiterbildungen oder „on-the-job“, also informell in der beruflichen Tätigkeit erworben werden. Dieses Faktum leitet zu dem nächsten Kapitel über, das sich genau diesem pädagogischen Handlungserfordernis zuwendet.

### ***2.3.3 Pädagogische Handlungsebene***

Die Erwachsenenbildung, in der die Freiwilligkeit eines der Leitprinzipien darstellt, hat keinen Erziehungsauftrag und unterscheidet sich somit grundlegend von der Institution Schule (vgl. Gieseke 2002: 2). Nichts desto weniger findet erwachsenbildendes Vorgehen auf einer pädagogischen Ebene mit eigenen Regeln statt.

Erwachsenenbildung als spezieller Bildungsbereich, der eigene Rahmenbedingungen aufweist z.B. das Anschlusslernen, und eigenen Gesetzmäßigkeiten folgt, hat ein genuines Professionswissen und einen Standard professionellen Handelns entwickelt. Die erwachsenenpädagogische Praxis benötigt also fundierte pädagogische Kenntnisse und darauf aufbauend die analytische Fähigkeit, Situationen abzuschätzen, zu deuten und Interpretationen vorzunehmen. In der Erwachsenenbildung geht es nicht um die Anwendung fixer Handlungsschemata und auch nicht um einen Ablauf nach geordneten Bahnen. Diese spezifischen Bedingungen der erwachsenenpädagogischen Tätigkeit bringen mit sich, dass das didaktische Handeln als zentrale Komponente identifiziert werden kann (vgl. Müller 2003: 122). Als Kompetenz formuliert kann diese Fähigkeit als Vermittlungskompetenz bezeichnet werden, die sowohl Didaktik als auch Methodik umfasst.

Didaktisches Handeln erstreckt sich nicht nur auf die mikrodidaktische Ebene, auf der KursleiterInnen, DozentInnen oder TrainerInnen agieren, sondern auch auf die meso- und makrodidaktische Dimension (ebd.: 126). Damit kommt zum Ausdruck, dass auch auf der Handlungsebene des gesamten Bildungsmangements, bestehend aus LeiterInnen von Einrichtungen und hauptberuflichen pädagogischen MitarbeiterInnen, didaktische Handlungskompetenz die Basis jeglichen beruflichen Agierens einnimmt.

Wie schon im vorigen Kapitel aufgezeigt und hier wieder aufgegriffen, sind die Funktionsbereiche und Rollen innerhalb der Erwachsenenbildung sehr unterschiedlich. In Analogie zu den verschiedenen Tätigkeitsfeldern können auch mehrere Kernbereiche des Professionswissens ausdifferenziert werden. Gieseke geht in ihrem Referat bei den Salzburger Gesprächen 2005 auf das erwachsenenpädagogische Gegenstandsfeld und die spezifischen Kernbereiche ein, von denen sie sieben eigenständige unterscheidet (vgl. Gieseke 2005: 19). Sie werden in Anlehnung an eine veranschaulichende Darstellung Giesekes (ebd.: 21) in Tabelle 3 aufgelistet.

Tabelle 3: Kernbereiche der erwachsenenbildenden Praxis, in Anlehnung an Skizzen nach Gieseke (2005) und Müller (2003)

Gegenstandsfeld und Kernbereiche der Eb (nach Gieseke 2005)	Aufgabenbereiche beruflicher Weiterbildung (nach Müller 2003)	Handlungsebene (Müller 2003)	Professionalitätsausprägung (nach Müller 2003)
Lehren/Lernen Erwachsener	Planung und Organisation von Weiterbildungsprogrammen und -veranstaltungen	Weiterbildungsmanagement	Didaktisches Handeln als professionelle Handlungskompetenz
Programmentwicklung	Aufbau und Pflege von Lernstrukturen/Entwicklung der Lernkultur in der Organisation		
Beratung	Didaktisch-methodische Beratung von Führungskräften und Fachspezialisten		
Theorien lebensbegleitender Bildung	Moderation von Workshops/Begleitung von Problemlösungsprozessen	Weiterbildungsmanagement und TrainerInnen DozentInnen	Bildungsbegriff als professiones-ethischer Bezugspunkt
Betriebswirtschaftliches Wissen	Entwicklung von Selbstlernmaterialien	TrainerInnen DozentInnen	„Personal mastery“ als allgemein-professionelle Grundhaltung
ein zu unterrichtendes Fach	Initiierung und Begleitung von selbstorganisiertem Lernen (Gruppen, Einzelne)		
Leitungs- und Qualitätssicherungsaufgaben	Lernberatung für Einzelne		
	Planung, Durchführung und Nachbereitung von Seminaren und Kursen (Unterricht)		
			Nichtpädagogische Fachlichkeit

Ein erster besteht im Lehren/Lernen Erwachsener, wobei Teilnehmerzentriertheit, Methodenvielfalt, didaktisches Know-how und Evaluationsmöglichkeiten wichtige Aspekte bilden. Ein zweiter Bereich besteht in der Programmentwicklung, der die Bedarfe und Bedürfnisse, die Teilnehmerinteressen und in letzter Zeit vermehrt wirtschaftliche Aspekte zu berücksichtigen hat. Einen Aufgabenbereich, der erst vor kurzer Zeit als eigenständiger Sektor der Erwachsenenbildung anerkannt wurde, bildet die Beratung. Hierin geht es sowohl um Entscheidungs-

beratung in der Weiterbildung als auch um genuine Lernberatung. Da der Theoriebezug der Erwachsenenbildung nicht zu vernachlässigen ist, kann ein weiterer Kernbereich in den Theorien zu lebensbegleitender Bildung festgemacht werden. Dabei sind sowohl philosophisch-anthropologische als auch psychologisch-soziologische Ansätze beinhaltet. Darüber hinaus finden Themen wie Bildungsbiographie, berufliche Entwicklung sowie Altern und Lernen Berücksichtigung.

Drei weitere Dimensionen des erwachsenenpädagogischen Kernbereichs sind zwar nicht originär pädagogischen Ursprungs, haben sich aber zu wesentlichen Teilaspekten der Erwachsenenbildungspraxis entwickelt. Zwei davon, das betriebswirtschaftliche Wissen sowie Leitungs- und Qualitätssicherungsaufgaben, müssen in Zeiten der verstärkten Marktorientiertheit von Bildung zunehmend in das Feld der Erwachsenenbildung integriert werden. Die letzte Dimension bildet ein außerpädagogisches Expertentum, also ein spezielles Fachwissen, welches die inhaltliche Qualifizierung zum Lehren darstellt.

Müller beschäftigt sich ebenso wie Gieseke mit dem erwachsenenpädagogischen Handlungsfeld, nähert sich jedoch mehr von Seiten der beruflichen Weiterbildung an (vgl. Müller 2003: 136). In einer heuristischen Skizze (ebd.) – wie er es selbst bezeichnet – versucht er das Handlungsfeld zu veranschaulichen. In dieser Arbeit kommt sein Darstellungsversuch in Tabelle 3 zum Ausdruck.

Müller geht von drei Kategorien aus, jener der Aufgaben, jener der Handlungsebenen und schließlich jener der Professionalitätsausprägung. Müller geht darin also nicht nur auf die Kernaufgaben ein, sondern er erweitert die Darstellung um die Kategorie der Handlungsebene, in der er zwischen jener des Weiterbildungsmanagements und jener der TrainerInnen/DozentInnen unterscheidet. Sieben der acht Aufgaben können einer der beiden Handlungsebenen zugeteilt werden. Das Planen und Organisieren von Weiterbildungsprogrammen und –veranstaltungen (1), der Aufbau und die Pflege von Lernkulturen (2) und die didaktisch-methodische Beratung (3) werden der Handlungsebene des Weiterbildungsmanagements zugeschrieben.

Eine weitere Aufgabe, die Moderation von Workshops bzw. Begleitung von Problemlösungsprozessen (4), rechnet Müller sowohl dem Weiterbildungsmanagement als auch dem Tätigkeitsspektrum der TrainerInnen/DozentInnen zu und zeigt damit einen Überschneidungsbereich der beiden Handlungsebenen auf.

Zum Aufgabenprofil der zweiten Handlungsebene, jener der SeminarleiterInnen, zählt Müller neben dem zentralen Bereich der Planung, Durchführung und Nachbereitung von Seminaren und Kursen (5)– also dem Unterrichten – Tätigkeiten wie die Entwicklung von Selbstlern-

materialien (6), die Initiierung und Begleitung von selbstorganisiertem Lernen (7) sowie die Lernberatung (8).

In der dritten Rubrik der Skizze, der Professionalitätsausprägung gibt Müller vier Dimensionen an, wobei er jede dieser vier Dimensionen beiden Handlungsebenen zuordnet. Einen Punkt der Professionalität sieht Müller im „didaktischen Handeln“, die als praktische Handlungskompetenz in Erscheinung tritt. Weiters gibt er den „Bildungsbegriff als professionsethischen Bezugspunkt“ an und sieht darin eine zweite Ausprägung der Professionalität. Dass Professionalität nicht nur im Handeln zutage tritt, sondern auch eine Angelegenheit der Einstellung ist, kommt dadurch zum Ausdruck, dass Müller eine allgemein-professionelle Grundhaltung, „personal mastery“, der Professionalität hinzurechnet. Sie bezeichnet die Fähigkeit und Bereitschaft zum kontinuierlichen Weiterlernen (vgl. Müller 2003: 135). Als letzte Dimension erwähnt er die nicht-pädagogische Fachlichkeit, also eine „außer-pädagogische Fachlichkeit“. Dieses fachliche Spezialistentum ist zwar in vielen erwachsenenbildenden Arrangements unabdingbar, jedoch kann einzig darauf aufbauend keine Professionalität erlangt werden (ebd.).

Müller nennt seine Skizze heuristisch in Hinblick darauf, dass sie nicht beanspruchen will, den Problembereich umfassend abzudecken. Er liefert damit aber sehr wohl eine anschauliche Abbildung, die die Vielschichtigkeit des Erwachsenenbildungsbereichs widerspiegelt. Was in der Skizze von Müller unterbleibt, ist ein Hinweis auf eine unterschiedliche Ausprägung der Professionalitätsdimensionen in Bezug auf die beiden Handlungsebenen.

Gemeinsamkeiten und Überschneidungen in Bezug auf die Kernbereiche aus diesen beiden Darstellungen der Handlungsebene herauszuarbeiten, führt zu folgendem Ergebnis: Programmentwicklung, Lehren bzw. die Durchführung von Seminaren und Beratung bilden fixe Kernbereiche des gesamt-erwachsenenpädagogischen Handlungsfeldes. Das Herausfiltern eines gemeinsamen Kerns bestehend aus dem didaktischen Handeln, erweist sich als unabdingbar für die Professionalisierung. Arnold geht soweit, dass er die Didaktik als „Professionswissenschaft der Erwachsenenbildung“ einstuft (Arnold 1996: 150 zit. n. Müller 2003: 123). Die Auffassung eines mit der Didaktik identen Herzstücks im erwachsenenbildnerischen Vorgehen wird in der empirischen Analyse, die den dritten Teil dieser Diplomarbeit bildet, wieder aufgegriffen werden.

### ***2.3.4 Aktuelle Tendenzen und Problemlagen***

In einer globalisierten und auf Wissen sowie Information aufgebauten Welt sind komplexe Problemlösungsstrategien und fachliche sowie soziale Kompetenzen sowohl auf beruflicher Ebene wie auch im privaten Alltag erforderlich. Diese Fähigkeiten können nicht zur Gänze in der zeitlich begrenzten Schulzeit und in der nachfolgenden Ausbildungs- bzw. Studienphase erworben werden. Da die Ausbildung solch komplexer Befähigungen die Berufspraxis als Lern- und Handlungsfeld unbedingt erforderlich macht, zeichnet sich in den aktuellen Lebensläufen eine Erweiterung der Bildungsphase auf das Erwachsenenalter und damit auf die Zeitspanne der Erwerbstätigkeit ab. Entsprechend der EU-Forderung hat sich also das Lebenslange Lernen als zeitgemäßes Lernsystem der postmodernen Gesellschaft entwickelt (vgl. Gruber 2007: 02-2). Ribolits geht in einer kritischen Schrift sogar noch weiter und konstatiert eine Pädagogisierung aller Lebensbereiche wie z.B. die Kindererziehung, das Meistern von Lebenskrisen und die Bewältigung von Lebenskrisen (vgl. Ribolits 2004: 9).

Die ubiquitären und pluralen Möglichkeiten zu lernen sind somit zu einem Merkmal der modernen westlichen Gesellschaftssysteme geworden (Peters 2004: 42). Printmedien ebenso wie audiovisuelle Technologien und das Internet ermöglichen in selbstgesteuerten Prozessen die Erschließung von Wissen und sogar die Aneignung von Fähigkeiten. Voraussetzung dafür ist neben dem Zugang zu solchen Medien, der heute keine Barriere mehr darstellt, eine autodidaktische Kompetenz der Individuen. Ist diese nicht überdurchschnittlich ausgebildet, dann wird der gewünschte Lernerfolg nur schwer, das heißt mit höherem Ressourceneinsatz wie z.B. Zeit zu erreichen sein.

Die organisierte Anbahnung von Bildungsprozessen in Lerngruppen stellt in diesem Zusammenhang noch immer eine effiziente und nachhaltige Form von Kompetenzerweiterung dar. Als berufliche Dienstleistung wird sie in zahlreichen unterschiedlichen Institutionen angeboten, die nicht immer einen expliziten Bildungsauftrag aufweisen. Das ausschließliche Auftreten von Lernprozessen in klassisch pädagogischen Einrichtungen wie z.B. Volkshochschulen und Bildungsheimen gehört der Vergangenheit an. Aktuell wird Bildungsarbeit auch implizit betrieben, das heißt sie findet in anderen als genuin erwachsenenbildnerischen Zusammenhängen statt und tritt in Verbindung mit anderen Handlungszielen und –formen auf (vgl. Peters 2004: 43).

Mögliche gesteuerte Lernumwelten sind in allen Systemen der Gesellschaft vorzufinden, wobei alternative Handlungszusammenhänge beispielsweise die Unterhaltungsbranche sowie die Personal- und Organisationsentwicklung darstellen. Im Zuge dieses als Entgrenzung der Er-

wachsenenbildung bezeichneten Trends werden Museen, Behörden und Betriebe zu potentiellen Lernorten. Bildung, die implizit, also in nicht-lernoriginären Kontexten stattfindet, ist aber meist anderen als rein pädagogischen Zielsetzungen verpflichtet. Besonders bei der betrieblichen Weiterbildung besteht der Bezugspunkt des Handelns nicht in der Entwicklung von Mündigkeit und Autonomie, wie es der humanistische Gedanke vorsieht, sondern in der Gewinnoptimierung des Unternehmens. Die Handlungslogik der dort tätigen AkteurInnen folgt also in erster Linie ökonomischen Prämissen und nicht pädagogisch-didaktischen (vgl. Peters 2005: 194). Dementsprechend kann bei den in der Wirtschaft tätigen ErwachsenenbildnerInnen die Zugehörigkeit zur pädagogischen Disziplin verloren gehen und die Entwicklung von Berufsidentität blockiert werden.

Als eine Folge dieser Entgrenzung kann es angesehen werden, dass das pädagogische Element bewusst in modernen Lernkontexten ausgeklammert wird. Das zeigt sich beispielsweise in der Ablehnung der üblichen pädagogischen Nomenklatur. „Lernen“ und „Didaktik“ sind Begriffe, die im wirtschaftlichen Kontext nicht akzeptiert werden, da sie zu sehr mit Schule assoziiert werden könnten (vgl. Gieseke 2005: 26).

Eine Entgrenzung kann auch als aktueller Trend in Bezug auf die Grenzziehung zwischen allgemeiner und beruflicher Erwachsenenbildung beobachtet werden. Dieser gängige Unterscheidungsmodus besitzt in der Wissens- und Informationsgesellschaft keine Trennschärfe mehr (vgl. Schneeberger 2007: 9). Zum einen reklamiert die allgemeine Richtung für sich, durch die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen zur beruflichen Qualifikation beizutragen, zum anderen setzt die berufliche Erwachsenenbildung vermehrt auf Kompetenzvermittlung auf personaler und sozialkommunikativer Ebene sowie beinhaltet auch das Fremdsprachenlernen (ebd.: 12). Darin kann einerseits eine positive Entwicklung festgemacht werden, da die allgemeine Bildung dadurch einen weiteren Bezugsrahmen erhält, andererseits entsteht durch diese Überschneidung eventuell eine neuartige Konkurrenzsituation zwischen den Anbietern dieser beiden Grundrichtungen.

Kade umschrieb 1999 den Zustand der Erwachsenenbildung mit dem Begriff der Universalisierung. Diese Bezeichnung könnte zwar einen positiv konotierten Umstand bezeichnen und damit universelle Potenz suggerieren, eine solche Vorrangstellung scheint jedoch für die Erwachsenenbildung als Folge der aktuellen Entwicklungen nicht gegeben zu sein. Sowohl das Abwandern in bildungsferne Institutionen als auch das bewusste Abwenden von der Pädagogik als Bezugswissenschaft erweisen sich als aktuelle Problemfelder. Allgemein kann beobachtet werden, dass sich die nicht mehr klar begrenzten Handlungsfelder der

Erwachsenenbildung erschwerend für die Konstitution eines einheitlichen Berufsbildes mit geregelter Qualifizierungs- und Ethikstandards auswirken. Auch die oftmals von Berufsinhabern vollkommen selbstverständlich als Profession bezeichnete Erwachsenenbildung, entspricht auf Grund des in diesem Kapitel angesprochenen Status Quo nicht der Realität.

Das derzeitige Weiterbildungssystem ist einem Wandel unterworfen. So kann innerhalb der betrieblichen wie auch der trägerbezogenen Weiterbildungsaktivitäten eine Deinstitutionalisierung festgestellt werden, was eine Entberuflichung der AkteurInnen zur Folge hat. Besonders „Coaches“ und „TrainerInnen“ sind erwachsenenbildnerische Berufe, die vermehrt in Form einer Selbständigkeit ausgeübt werden.

Des Weiteren unterliegt die Weiterbildung als bedeutsame Dienstleistung innerhalb der Gesellschaft immer mehr ökonomischen Sachzwängen. Deinstitutionalisierung und Ökonomisierung der Erwachsenenbildung bedingen eine paradoxe Situation: einerseits erweist sich die Professionalisierung im Sinne von Hauptberuflichkeit rückläufig, andererseits wird erhöhte Professionalität im Sinne von praktischer Handlungskompetenz gefordert (vgl. Faulstich 1996: 55).

Parallel zu diesen Tendenzen wird die Erwachsenenbildung noch von weiteren gesamtgesellschaftlich bedingten Strömungen erfasst. Beeinflusst durch die Ökonomisierung weist die Erwachsenenbildung eine Kommerzialisierung auf, die sich darin äußert, dass die kaufkräftige Nachfrage als gestaltendes Angebotskriterium herangezogen wird (vgl. Peters 2004: 43). Die Entstaatlichung kann als logische Folge der marktlichen Integration gewertet werden. Schon 1991 beschreibt Ribolits in einem Aufsatz zur Lage der Pädagogik in der Gesellschaft die Rücknahme der staatlichen Intervention und verwendet in diesem Zusammenhang die treffende Formulierung: „mehr Markt, weniger Staat“ (Ribolits 1991: 268). Der Staat zieht sich zwar nicht vollständig aus dem Gestaltungsbereich zurück, aber reduziert seine Einflussnahme (vgl. Peters 2004: 43). Ebenfalls mit der Ökonomisierung in Verbindung steht eine Diversifizierung (ebd.), die darin besteht, dass neben den klassischen öffentlichen Trägern privatrechtliche Unternehmen Erwachsenenbildung betreiben.

Auf die letzten drei Jahrzehnte Erwachsenenbildungsgeschichte zurückblickend ergibt sich das Resümee, dass die Erwachsenenbildung einer Dynamik zwischen berufseigenen Professionalisierungsbestrebungen und gesellschaftspolitischen Trends, die der Professionalisierung zuwiderlaufen, ausgesetzt war. Dies hat dazu beigetragen, dass trotz zahlreicher Bemühungen der BerufsvertreterInnen die Erwachsenenbildung noch immer keine Profession darstellt. Aber nicht nur „Störfaktoren“ von außen behinderten seit Anfang der 1990er Jahre

die Professionalisierung, sondern auch berufsintern gab es seit Beginn dieses Prozesses neben BefürworterInnen einer Professionalisierung auch zahlreiche SkeptikerInnen, die durch diesen Prozess vor allem eine Verschulung der Erwachsenenbildung und damit verbunden eine vermehrte Reglementierung befürchteten (vgl. Faulstich 1996: S. 54). Eine solche Verfestigung scheint jedoch, schließt man sich Faulstich an, in dem von „Weichheit“ geprägten Bildungsbereich nicht Fuß zu fassen. Die angesprochene „Weichheit“, gegeben z.B. durch eine Vielfalt curricularer Möglichkeiten, wirkt sich hinderlich auf eine langfristige Weiterentwicklung aus (vgl. Faulstich 1996: 51). Ob dies tatsächlich zutrifft, soll im nächsten Kapitel, das den Stand der Professionalisierung zu bestimmen versucht, behandelt werden.

### **2.3.5 IST – Stand der Professionalisierung**

Einleitend soll die Tatsache Erwähnung finden, dass Erwachsenenbildung als Beruf erst seit kurzer Zeit existiert (vgl. Müller 2003: 95). Noch in den fünfziger und sechziger Jahren des zwanzigsten Jahrhunderts wurde die Ausübung erwachsenenbildender Tätigkeit als Berufung angesehen und fiel nicht in die Kategorie eines Berufs. Diese Einstellung, die sogar spartenintern vertreten wurde, erfuhr erst allmählich eine Aufweichung. Von Schulenberg ging in dieser Hinsicht ein wichtiger Impuls aus, als er in seiner beachtenswerten Rede 1969 der Meinung vehement entgegentrat, dass es für den damals existierenden Beruf des Volksbildners/der Volksbildnerin keine spezifische Berufsvorbereitung geben dürfe (vgl. Peters 2004: 20). Allmählich stellte sich heraus, dass Erwachsenenbildung ein Handlungsfeld ist, in dem nicht nur Lebenserfahrung und Reife gebraucht werden, sondern das auf pädagogischem Verständnis und Können aufbaut. Darüber hinaus wurde auch evident, dass die erfolgreiche Abwicklung von erwachsenenbildenden Angeboten nur im Zusammenhang mit einem Grundstock an hauptberuflich tätigen MitarbeiterInnen gewährleistet werden konnte (vgl. Müller 2003: 97).

Der geschichtliche Verlauf ab der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts hebt die Erwachsenenbildung zwar als Gewinnerin in der Bildungslandschaft hervor, die mangelnde Beachtung in der Öffentlichkeit sowie auf bildungspolitischer Ebene trübt jedoch diese erfreuliche Entwicklung. Der von Bisovsky 1991 gezogene Schluss, dass die Erwachsenenbildung ein Stiefkind der Bildungspolitik sei, umreißt die Situation der Erwachsenenbildung in treffender Weise (vgl. Bisovsky 1991: 41). Nittel und Völzke konstatieren zudem noch, dass die Erwachsenenbildung auch in der öffentlichen Meinung beinahe nicht existent sei (vgl. Nittel, Völzke 2002: 14). Sie begründen dieses „Schattendasein“ damit, dass die AkteurInnen über keinen Berufsverband verfügen, der den Ausbildungs- und Qualifikations-

stand der breiten Öffentlichkeit näher bringen und die berufsständischen Interessen gegenüber politischer Seite vertreten könnte. Somit fehlt es der Berufsgruppe sowohl an Profil als auch an einer Lobby, die sich um die Anhebung des Prestiges, um das Erreichen einer sozialen Absicherung speziell für den großen Bereich der nebenberuflichen AkteurInnen sowie um eine der Qualifikation entsprechende Entlohnung bemüht.

Auch Peters kommt zu dem Schluss, dass eine kollegial organisierte Kontrolle des Aufgabenprofils und der Aufgabenwahrnehmung, wie es ein Berufsverband gewährleistet, nicht in systematischer Weise vorhanden ist (vgl. Peters 2004: 75). Eine Beurteilung der erwachsenenbildnerischen Leistung findet dagegen durch Arbeits- und Auftragsgeber statt, was die im Rahmen der Professionskriterien geforderte Handlungsautonomie erheblich einschränkt (ebd.).

Von berufssoziologischer Ebene betrachtet stellt sich die Situation so dar, dass zwar die Erwachsenenbildung eine Dienstleistung an der Gesellschaft erbringt, die um den Zentralwert Bildung bemüht ist, jedoch nicht vollständig jene Kriterien erfüllt, die für die Einstufung in den Rang einer Profession erforderlich sind. Tabelle 4 zeigt die Defizite in Hinblick auf die Erfüllung derjenigen Parameter, die eine Profession ausmachen.

Tabelle 4: Professionstheoretische Kriterien und deren Erfüllungsgrad innerhalb der Erwachsenenbildung

<b>professionsbegründende Faktoren aus Sicht der Professionstheorie</b> (gemäß Arnold, Nolda, Nuisl 2001)	<b>Merkmale der Erwachsenenbildung im Hinblick auf professionsbegründende Faktoren</b>	<b>Erfüllungsgrad der Professionswerdung</b>
lange, spezialisierte Ausbildung mit abstraktem Wissen	meist akademische Berufsvorbildung in einer wissenschaftlichen Disziplin, nicht jedoch innerhalb der Erziehungswissenschaften im weiteren Sinn und der Erwachsenenbildung im engeren Sinn	nicht vollständig erfüllt
gesellschaftlicher Zentralwert und Kollektivbezug	Bildung ist gesellschaftlicher Zentralwert mit großer Aktualität im Hinblick die Umsetzung des Prinzps des lebenslangen Lernens, Kollektivbezug und Gemeinwesenorientierung überwiegen gegenüber Gewinnstreben und ökonomischen Nutzkalkülen	größtenteils erfüllt
Handlungsautonomie	Fehlen eines Berufsverbandes und eines definierten Berufsbildes, damit auch Mangel an Berufsidentität und -zugehörigkeit	nicht erfüllt

Ein Resümee aus Tabelle 4 ziehend kann festgehalten werden, dass es der Erwachsenenbildung in Österreich wie in Deutschland nicht nur an der Existenz eines Berufsbildes und eines Berufsverbandes sondern auch an eindeutigen Regelungen über den Berufszugang fehlt.

Qualifikationsanforderungen sind ebenso wenig existent wie eine planmäßige, auf wissenschaftlicher Ebene stattfindende Berufsausbildung.

Aus all den soeben angeführten Problembereichen manifestiert sich, dass es der Erwachsenenbildung bislang nicht gelungen ist, eine Profession zu werden. Die Professionalisierung kann als noch nicht abgeschlossen angesehen werden (vgl. Arnold 1996: 203). Die Verberuflichung beschränkte sich bis dato auf die administrative und disponierende Ebene der Erwachsenenbildung (ebd.: 202). Neuere Professionalisierungsbestrebungen richten sich daher auf die unterrichtlichen Tätigkeiten, die nach wie vor zu einem Großteil nebenberuflich oder hauptberuflich als „Nebenberuf“ ausgeübt werden (ebd.: 203). Der Titel eines Beitrages von Faulstich für einen Sammelband lautet: „Höchstens ansatzweise Professionalisierung – Zur Lage des Personals in der Erwachsenenbildung“. Damit kann der Status Quo treffend umschrieben werden.

Für die Erwachsenenbildung als junges, noch in Entwicklung befindliches Berufsfeld ist es fragwürdig, ob sie jemals eine derartige Exklusivität wie die klassischen Professionen z.B. Medizin und Rechtswissenschaft erreichen kann (vgl. Müller 2003: 115). Die bisherigen Professionalisierungsbemühungen blieben ohne nachhaltige Wirkung, da sie sich zu sehr an den berufssoziologischen Kriterien zur Konzeption einer Profession anlehnten. Die Pluralität des Berufsfeldes, die in Hinblick auf Träger, Personal, Beschäftigungsformen und Themen gegeben ist, wirkt sich zwar erschwerend für diesen Prozess aus, kann jedoch gleichzeitig als die Stärke dieses Sektors angesehen werden. Die Vielfalt der Erwachsenenbildung wird es nicht erlauben, ein einheitliches Berufsbild zu definieren (vgl. Müller 2003: 115). Auch kann sich die Absicht Professionalität auszubilden nicht ausschließlich mittels Akademisierung gelöst werden. Wichtiger erscheint hingegen, dass für einen sozialen Prozess, wie er im Falle der Professionalisierung gegeben ist, die AkteurInnen ein pädagogisches Selbstverständnis besitzen. Das Ausbilden einer „sozialen Einheit“ (vgl. Nittel 2000: 184) ist ein Erfordernis auf dem Weg zu einer Profession.

Neuerdings, da sich eine Schwerpunktverlagerung in Richtung Professionalität ergeben und der Markt immer mehr Orientierungsfunktion bekommen hat, wird Erwachsenenbildung oftmals als Branche eingestuft (vgl. Heilinger 2005: 161). Damit wird dieser Bildungssektor in die Nähe der Wirtschaft gerückt und quasi mit einem Wirtschaftszweig gleichgesetzt. Eine solche Entwicklung erscheint bedenklich, da sich die Rationalitätsbezüge grundsätzlich ändern, indem sie sich vollständig der Ökonomie verschreiben.

Das Prinzip des lebenslangen Lernens bringt mit sich, dass Lernprozessen im Erwachsenenalter wachsende Bedeutung zukommt, wodurch die Entwicklung zur „Weiterbildungsgesellschaft“ mehr und mehr zur Realität wird. Für die Erwachsenenbildung geht es also unter diesen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen darum, sich das Kompetenzmonopol in diesem Bereich zu sichern, was ihr bisher nicht nachhaltig gelungen ist. Geschehen kann dies durch eine Professionalisierung der Berufsgruppe im Sinne einer Ausbildung eines qualitativ hochwertigen Handlungsrepertoires und der Reflexion über berufliche Identität, kurz dem Streben nach pädagogischer Professionalität. Der Aufbau beruflicher Expertise beruhend auf Spezialwissen muss also für die BerufsinhaberInnen gewährleistet werden. Darüber hinaus kommt der Akademisierung des Berufswissens für die Entwicklung von Professionalität ebenfalls große Bedeutung zu. Erreichbar erscheint dieser Expertenstatus durch ein auf den pädagogischen Kern abgestimmtes, vielfältiges, auf geregelten Stufen aufgebautes Aus- und Fortbildungsprogramm sowie durch eine Anbindung und Durchlässigkeit an den universitären Sektor zu sein.

An dieser Stelle ergibt sich der Zusammenhang zu der im Zentrum dieser Arbeit stehenden Bildungsinstitution. Es erscheint also nahe liegend, dass das BIfEB insbesondere als nachgeordnete Dienststelle der Behörde, die die politische Verantwortung für die Erwachsenenbildung in Österreich trägt, in seinem Aufgabenverständnis und folglich in seinem Programm der Professionalisierung Rechnung trägt. Ob und wie weit dem Bundesinstitut für Erwachsenenbildung St. Wolfgang, das in der Folge vorgestellt wird, eine solche Funktion tatsächlich zukommt und in welcher Form es an der Professionalisierung der österreichischen Erwachsenenbildung beteiligt war und auch noch aktuell ist, soll in dem empirischen Teil dieser Arbeit herausgearbeitet werden.

## **2.4 Das BIfEB – geschichtlich betrachtet**

Im folgenden Kapitel soll das Bundesinstitut für Erwachsenenbildung St. Wolfgang (BIfEB) dem/der LeserIn präsentiert werden, indem Einblicke in die Vorgeschichte des Hauses gegeben, die Meilensteine seit Bestehen präsentiert und die Bedeutung innerhalb der österreichischen, bildungspolitischen Strukturen dargelegt werden. Ziel ist es auch, den Wandel des Bildungsauftrages seit 1974, als es seine eigentliche Identität als Bundesinstitut erhielt, sichtbar zu machen. Damit wird gleichsam eine Ausgangsbasis für den empirischen Teil der Arbeit geschaffen, da die Positionierung des BIfEB in der österreichischen Erwachsenenbildungslandschaft die Fragestellung untermauert.

### **2.4.1 Die Ursprünge**

Die folgenden Ausführungen beruhen auf Fakten zu den geschichtlichen Wurzeln, die einerseits der Homepage des Bundesinstituts für Erwachsenenbildung (Fellner o.J.) entnommen wurden bzw. aus der Festschrift „25 Jahre Bildungsarbeit in St. Wolfgang 1956 – 1981“ (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung 1981) sowie dem Werk „Strobl und das Bürglgut 1938. Eine Spurensuche“ (Wasmeier 1994) stammen.

Um die Entstehungsgeschichte des heutigen Bundesinstituts für Erwachsenenbildung St. Wolfgang zu erheben, können einerseits die Wurzeln des Grundstücks, auf dem es errichtet wurde, zurückverfolgt und andererseits Vorläufereinrichtungen, auf deren Basis es sich entwickelte, ausgeforscht werden.

Situiert ist das BIFEB in Strobl auf einem Gelände, das ein Wiener Malzfabrikant als so genanntes „Bürglgut“ 1903/1904 erwarb. Die exakte Bezeichnung lautete „Bürglgut Nr. 8 zu Minichsreith im Traunviertel“. Es diente der Familie des neuen Besitzers, der aus Böhmen stammte, als Sommersitz und wurde zu einem Treffpunkt für Verwandte ebenso wie für Gelehrte und Künstler des In- und Auslandes. Um die Jahrhundertwende war es gesellschaftliche Praxis, insbesondere von Angehörigen des jüdischen Bildungs- und Wirtschaftsbürgertums zu kulturellen Zusammenkünften einzuladen. Insofern kann das Anwesen bereits zu diesem Zeitpunkt als Ort der Begegnung und Kommunikation von Menschen, die ihre Bildung erweitern wollten, aufgefasst werden. Die Familie Sobotka nutzte jedoch ihr Gut nicht ausschließlich zu Selbstzwecken sondern zeigte Interesse am sozialen Geschehen der Gemeinde und stellte ihre Gebäude im ersten Weltkrieg vorübergehend als Erholungsheim für verletzte Soldaten zur Verfügung. 1929 musste das Anwesen auf Grund des wirtschaftlichen Drucks verkauft werden und gelangte so in die Hände von Valentin Petschek, der in einem verwandtschaftlichen Verhältnis zu Moritz Sobotka stand. Auch der neue Besitzer behielt es bei, das Gut zu einem Ort der Kultur für einen ausgewählten Personenkreis zu machen. Erst 1938 kam es zu einem Bruch in dieser Tradition als die Familien der Sobotkas und der Petscheks in die USA flüchten mussten und das Bürglgut durch die Behörden des Nationalsozialismus enteignet wurde. In dieser Zeit dienten Grundstück und Gebäude, die offiziell als Müttererholungsheim galten, der Familie eines führenden Mitgliedes des nationalsozialistischen Regimes als Unterkunft.

1946 übernahm die Republik Österreich das Bürglgut und nutzte es bis 1948 als Heim für elternlose ungarische und polnische Kinder, die das Konzentrationslager überlebt hatten. Im gleichen Jahr wurde das Gut an Hans Petschek zurückerstattet, dessen Familie jedoch im

Ausland lebte. In der Folgeperiode wurde das Bürglgut als Asyl für ehemalige Asylanten aus Russland genutzt. Ab 1951 bis 1955 pachtete der evangelisch-lutherische Weltbund das Gut, der ein Kinderlager darin einrichtete.

Erst 1955, als Österreich das Bürglgut von Hans Petschek um 50.000 US Dollar (das entsprach in Österreichischen Schilling dem Wert von 1,3 Millionen) erwarb, ging es endgültig in den Besitz der Bundesrepublik über. An den Verkauf war die Hoffnung geknüpft, das Bürglgut einem öffentlichen Zweck zuzuführen. Die Idee der Errichtung eines Bildungshauses war bereits vorhanden.

Das heutige Bundesinstitut für Erwachsenenbildung geht auf das „Bäuerliche Volksbildungsheim Hubertendorf“, in der Nähe von Amstetten gelegen, zurück, das vom Unterrichtsministerium 1929 gegründet und eröffnet wurde. Von den Nationalsozialisten wurde Hubertendorf vorübergehend in eine Nationalpolitische Erziehungsanstalt für Mädchen umgewandelt. 1945 konnte in Hubertendorf die ursprüngliche Bildungsarbeit auf Grund von Plünderungen und der Einquartierung russischer Truppen nicht wieder aufgenommen werden. Daher musste das Volksbildungsheim an einen anderen Ort verlegt werden, der im Mathildenheim bei St. Stefan ob Leoben gefunden wurde. Dort führte das Bundesministerium für Unterricht die Bildungsarbeit zunächst fort, bis eine weitere Übersiedlung nach St. Marein im Mürztal erforderlich wurde. Als „Bäuerliches Volksbildungsheim in Graschnitz des Bundesministeriums für Unterricht“ setzte es in der Steiermark für acht Jahre seine Arbeit fort. Die Bundesregierung wollte das bis dahin gepachtete Schloss kaufen, es kam jedoch zu keinem Abschluss. Nach Überlegungen, das Volksbildungsheim nach Wien zu verlegen, erwarb die Republik Österreich das Bürglgut von der Gemeinde St. Wolfgang.

1956 fand die endgültige Übersiedlung des Volksbildungsheimes nach St. Wolfgang in das ehemalige Bürglgut statt. So vereinten sich die beiden geschichtlichen Wurzeln, jene des Bürglguts und jene von Hubertendorf, und bildeten den eigentlichen Beginn der heutigen Bundeseinrichtung unter dem Namen „Bundesstaatliches Volksbildungsheim St. Wolfgang“. Bereits die damalige Bezeichnung wies darauf hin, dass St. Wolfgang als nachgeordnete Dienststelle des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst eingerichtet wurde.

Nach der feierlichen Eröffnung, die am 12. Juli 1956 in Anwesenheit von Vertretern der Bundesministerien für Finanzen, für Handel und Wiederaufbau und für Land- und Forstwirtschaft sowie von Vertretern der oberösterreichischen Landesregierung stattfand, wurde sofort der Bildungsbetrieb aufgenommen.

### **2.4.2 Bildungsrelevante Meilensteine**

Ähnlich wie bereits in Hubertendorf war es zunächst auch in St. Wolfgang das Ziel, ländliche Bildungsarbeit zu betreiben. Das Repertoire der Vorgängerinstitution weiterführend wurden Veranstaltungen wie z.B. die Landpädagogische Woche, die Volkskunstwoche und die 12-wöchigen Bildungskurse in das Programm aufgenommen (vgl. Dillinger 1981: 13). Diese Veranstaltungen, die Hauptaugenmerk auf Persönlichkeits-, Allgemein- und Fachbildung legten, erfreuten sich zunächst großer Beliebtheit. Die Bildungskurse, die mit einem gemeinsam verbrachten Tagesablauf sehr teilnehmerorientiert gestaltet waren, wurden 1970 von zwölf Wochen auf sechs gekürzt. 1972 erfolgte dann die gänzliche Einstellung dieses Angebots, wobei jedoch der spezifische Themenbereich in Aufbauseminaren für AbsolventInnen wieder aufgegriffen und weiterentwickelt wurde. So ging dem BIfEB die Zielgruppe nicht zur Gänze verloren, sondern wurde mit Folgeseminaren und unter neuen Themenstellungen weiterhin angesprochen. Von Seiten des BIfEB bestand daher schon bald nach Aufnahme des Betriebes der Wunsch, einen AbsolventInnenverein St. Wolfgang zu gründen, der dann aber erst 1968 konstituiert werden konnte.

Dieses Datum war für St. Wolfgang auch in anderer Hinsicht von Bedeutung: es erfolgte die Umbenennung von „Bundesstaatliches Volksbildungsheim“ in „Bundesheim für Erwachsenenbildung St. Wolfgang des Bundesministeriums für Unterricht“ (vgl. Bergauer, Omran-Wappelshammer 2002: Anhang). Im nächsten Jahr unternahm das Bundesministerium für Unterricht und Kunst Bestrebungen, die Erwachsenenbildung als Teil einer Bildungsreform neu zu positionieren und hielt zu diesem Ziel eine Enquete und eine Tagung ab (vgl. Altenhuber 2002: 18). Letztere Veranstaltung fand unter dem Titel „Neue Wege der Zusammenarbeit in der Österreichischen Erwachsenenbildung“ im Bundesheim statt und wurde in den darauffolgenden Jahren am gleichen Ort wiederholt. Einberufen vom damaligen Ministerialrat waren die führenden VertreterInnen der allgemeinen Erwachsenenbildung sowie die VolksbildungsreferentInnen anwesend. Bei der dritten Tagung „Neue Wege der Zusammenarbeit“ 1971 waren erstmals auch die SpitzenfunktionärInnen der beruflichen Erwachsenenbildung eingeladen. Es wurden die Aufgaben der Zusammenarbeit in der Erwachsenenbildung diskutiert, wobei von Seiten des Ministeriums klargestellt wurde, dass es die Rolle des Mittlers und Förderers einnehme und den jeweiligen Trägervereinen Autonomie zusichere. Als Ergebnis der Tagung in Strobl wurden zwei Arbeitsgruppen gebildet, die sich spezifischen Bereichen der Zusammenarbeit annahmen. Ebenfalls als Folge der Tagung im

Jahr 1971 kann jenes Projekt angesehen werden, das zum Ziel hatte, eine gemeinsame Ausbildung von MitarbeiterInnen in der Erwachsenenbildung zu konzipieren.

Mit der Tagungsreihe wurde in Strobl die Weichenstellung zur Gründung der KEBÖ gelegt, die dann im Jahre 1972 ebenfalls in Strobl bei der vierten gleichnamigen Tagung gegründet wurde (vgl. Bergauer, Omran-Wappelshammer 2002: Anhang). Das Bildungsheim trug mit seiner Atmosphäre, die als „guter Geist von Strobl“ vielfach gelobt wurde, maßgeblich zu den bedeutenden Errungenschaften der Erwachsenenbildung bei (vgl. Altenhuber 2002: 19).

Neben diesen für Strobl erfreulichen Ereignissen gab es in dieser Zeit auch Entwicklungen, die den Fortbestand in St. Wolfgang bedrohten. 1971 war die Direktion des Bildungsheimes nicht besetzt, wodurch Entscheidungen das Institut betreffend sich verzögerten bzw. nicht getroffen werden konnten. Diese Schwierigkeiten führten zu Überlegungen, das Bundesheim zu verlegen oder an eine Hochschule zu binden (vgl. Dillinger 1981: 16).

Die 1970er Jahre brachten für das Bundesstaatliche Volksbildungsheim viele Neuerungen und als nachgeordnete Dienststelle des Bundes war diese Einrichtung oftmals mit den Geschehnissen der österreichischen Erwachsenenbildung verknüpft. So wurde das Gesetz zur Förderung der Erwachsenenbildung und des Volksbüchereiwesens aus Bundesmitteln, das der Nationalrat 1973 verabschiedete, bereits bei der Tagung „Neue Wege der Zusammenarbeit IV“ vorbereitet, indem der Entwurf dazu vorgelegt und diskutiert wurde (vgl. Altenhuber 2002: 19).

1974 war für die Bildungseinrichtung ein bedeutungsvolles Jahr, da es seine bis heute aktuelle Bezeichnung erhielt. Der Name lautete von nun an „Bundesinstitut für Erwachsenenbildung St. Wolfgang“ des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst (vgl. Bergauer, Omran-Wappelshammer 2002: Anhang).

Inhaltlich kristallisierten sich bereits ab den sechziger Jahren mehrere Themenbereiche und Zielgruppen heraus, die sich zu Schwerpunkten in der Angebotspalette entwickelten und durch viele Jahre hindurch, z. T. sogar bis in die jüngste Vergangenheit am Programm standen. Mit einem Fokus auf Seminare für Personen, die mit alten Menschen arbeiteten, konnte sehr früh eine Zielgruppe angesprochen werden. Innovativ an diesen Angeboten war die Zielorientierung, die TeilnehmerInnen zu AltenarbeiterInnen und nicht zu AltenbetreuerInnen heranzubilden. Es wurde ein Ausbildungsprogramm für MitarbeiterInnen in der Altenarbeit entwickelt, die befähigt werden sollten, alten Menschen nicht nur bedingungslos zu helfen sondern sie zu unterstützen ihre Selbstständigkeit zu bewahren (vgl. Heidecker 1981: 18).

Eine weitere Zielgruppe bildeten die Lehrer, die auf Grund der großen Stellenlosigkeit zu dieser Zeit für die Bildungsarbeit mit Erwachsenen befähigt werden sollten (vgl. Heidecker 1981: 19). Auf Grund ihrer pädagogischen Ausbildung im musisch-kulturellen Bereich schienen sie gute Voraussetzungen für die Arbeit mit Erwachsenen mitzubringen. Daher wurde am Beginn der Seminarreihe versucht, den LehrerInnen einen möglichst umfassenden Überblick über die Erwachsenenbildung zu geben, um sie auf die Gemeinwesenarbeit vorzubereiten. Nach und nach entwickelte sich ein neuer Schwerpunkt für die stellenlosen LehrerInnen, der sie auch unmittelbar in ihrer Grundprofession ansprach. Sie wurden speziell für die Gruppe der Eltern geschult, um diese kompetent informieren, beraten und zu einer nützlichen Zusammenarbeit aktivieren zu können (ebd.).

Aus einem Projekt der neu installierten KEBÖ ging ein Lehr- und Organisationsplan für ein Ausbildungskonzept hervor, das 1975 in Form des „Grundlehrganges“ erstmals auf dem Programm des BifEB stand.

Das BifEB war durch viele Jahre hindurch Austragungsort für die Jahrestagungen der KEBÖ. So wurden von 1973 bis 1987 mit der Ausnahme von 1980 diese Veranstaltungen durchgehend im Bundesinstitut abgehalten (vgl. Bergauer 2002: 96 ff). Veränderungen fanden nur insofern statt, dass in den siebziger Jahren im Sinne einer Vollversammlung alle Mitglieder eingeladen wurden und ab 1980 mit dem Wandel zu einer Fachtagung zu aktuellen Themen der Erwachsenenbildung nur mehr interessiertes Publikum angesprochen wurde.

Trotz des Nebeneinanders zahlreicher Bildungsträger und deren differenter Auffassung von Bildung, wuchs seitens der Institutionen der Wunsch nach Kooperation. Besonders gegenüber Bund, Ländern und Gemeinden war es das Anliegen der Verbände, gemeinsame Interessen besser vertreten zu können. Auf das Jahr 1970 geht es zurück, dass das Bundesministerium für Unterricht und Kunst die Erwachsenenbildung vermehrt in die Bildungspolitik mit einbezog und damit ein verstärktes und engeres Kooperieren der einzelnen Erwachsenenbildungsverbände erforderlich werden ließ (vgl. Bergauer 2002: 93).

Als Folge davon kam es 1972 zum Zusammenschluss der zehn bedeutendsten Institutionen Österreichs in Form der Konferenz der Erwachsenenbildner Österreichs (KEBÖ) (vgl. Bergauer, Omran-Wappelshammer 2002: Anhang). Bis zur Gründung dieser Konferenz verfügten die erwachsenenbildenden Institutionen über keine gemeinsame Interessensvertretung. Die KEBÖ als Vertretung der Bildungseinrichtungen und Träger kann als wichtiger Fortschritt auf berufspolitischer Ebene betrachtet werden. Ein Berufsverband, der alle in der Erwachsenenbildung Tätigen vereint, existiert in Österreich, wie auch z.B. in Deutschland nach wie vor

nicht, was den berufspolitischen Impetus der Berufsangehörigen stark beeinträchtigt. Wie diese Tatsache im Kontext mit dem BIfEB zu sehen ist, soll in der Folge erörtert werden.

Die Jahrestagungen der KEBÖ, die über viele Jahre hinweg in Strobl abgehalten wurden (vgl. Bergauer 2002: 95), hatten einen Einfluss auf die Geschichte der Erwachsenenbildung. Durch die Anwesenheit der politischen Vertreter, oftmals sogar in der Person des zuständigen Bundesministers, erhielten diese Tagungen eine besondere Bedeutung, da die Stellung der Erwachsenenbildung im nationalen Bildungssystem erörtert wurde.

So stand die Jahrestagung 1974 unter dem Motto „Die Stellung der Schule und der Erwachsenenbildung im gesamten Bildungssystem“. Als Produkt dieser Veranstaltung ging eine Empfehlung hervor, die an das Bundesministerium für Unterricht und Kunst, das Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung sowie an die Landesregierungen übermittelt wurde (vgl. Bergauer 2002: 96). Beinhaltet war unter anderem die Bearbeitung eines Bildungskonzeptes, in dem alle Teile des Bildungswesens unter dem Gesichtspunkt der ständigen Weiterbildung integriert werden sollten. Darüber hinaus wurde die Gestaltung des zweiten Bildungsweges angeführt und die Mitwirkung der Erwachsenenbildung bei Entscheidungen des Unterrichts- und Wissenschaftsressorts gefordert. (ebd.). Die Leitung des Projekts „Zweiter Bildungsweg“ erfolgte durch das BIfEB, das Veranstaltungen dazu durchführte.

1978 war das zentrale Thema der Jahrestagung „Lebensbegleitende Bildung“. Im Kontext damit wurde auch die Stellung der Erwachsenenbildung diskutiert. Das BIfEB nahm in den achtziger Jahren das Lebenslange Lernen explizit in sein Aufgabenverständnis auf, was sich beispielsweise im Programm des Jahres 1988 ausdrückte und auch weiterhin bis z.B. 2001 Erwähnung fand.

Im Jahr 1981 hatte die Jahrestagung der KEBÖ den Charakter einer Fach- und Informationstagung. Einen Schwerpunkt bildete die Rede des damaligen Bundesministers, die sich des Themas „Die Rolle der Erwachsenenbildung in unserer Zeit“ annahm (vgl. Bergauer 2002: 103).

Nicht nur in Hinblick auf den Austragungsort der KEBÖ-Jahrestagungen war das BIfEB bildungspolitisch aktiv und entwicklungsförderlich für die österreichische Erwachsenenbildung. In Form einer Mitarbeit an Projekten, die innovative Akzente setzen sollten, gingen vom BIfEB wichtige Impulse aus. Aus der Sicht des BIfEB sind folgende Projekte von Bedeutung:

Das Projekt Terminologie wurde 1972 gegründet und hatte die Schaffung und Klärung von Begriffen und Bezeichnungen in der Erwachsenenbildung zum Ziel (vgl. Bergauer 2002: 138). Aus diesem Projekt gingen vier Publikationen hervor, die die Veranstaltungsformen, die Grundbegriffe, die Organisationsstrukturen und die MitarbeiterInnen und TeilnehmerInnen betrafen. Im Zuge dieses Projektes fand im Jahr 1977 eine Terminologietagung im BIfEB statt. (vgl. Bergauer 2002: 122).

Aus einer Arbeitsgruppe mit dem Titel „Kooperatives System der Weiterbildung“, die 1992 gegründet wurde, entstand in weiterer Folge die Arbeitsgemeinschaft Weiterbildungssystem (vgl. Bergauer 2002: 140). Kooperationspartner darin waren das BIfEB, die KEBÖ und das Bundesministerium für Unterricht und Kunst. Das Ziel dieses Zusammenschlusses bestand darin, ein kooperatives Weiterbildungssystem für die MitarbeiterInnen zu entwickeln und zu gewährleisten. Zu diesem Zweck wurde der Lehrgang „Eb-Profi“ ins Leben gerufen, der als Nachfolger des KEBÖ Grundlehrganges für pädagogische MitarbeiterInnen speziell in den ersten Berufsjahren eine berufsbegleitende Ausbildung darstellen sollte. Neben der Planung, Durchführung und Evaluation dieses Lehrganges, der noch immer auf dem Veranstaltungsprogramm zu finden ist, stellte sich diese Arbeitsgemeinschaft auch die Aufgabe, branchenintern den Diskurs anzuregen und aufrecht zu erhalten.

Ein weiteres Projekt, in dem das BIfEB federführend mitarbeitete, bestand in der Arbeitsgemeinschaft Bildungsmanagement. Auf Initiative des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst schlossen sich 1989 fünf Einrichtungen der Erwachsenenbildung zusammen und entwickelten ein verbandsübergreifendes, kooperatives Aus- und Fortbildungssystem für Bildungsmanager (vgl. Programmheft 1994: 65). Es sollte damit die Professionalisierung vorangetrieben und eine beruflichen Stärkung und Weiterentwicklung von Führungskräften und pädagogischen MitarbeiterInnen in der Erwachsenenbildung erreicht werden (vgl. Bergauer 2002: 140). Als Ergebnis dieser ARGE ging der Lehrgang „Bildungsmanagement“ hervor, der zunächst als Pilot-Lehrgang 1990 bis 1992 lief. Der eigentliche Start dieses Diplomlehrganges erfolgte dann 1994. Die ARGE begleitete diese Veranstaltung fortwährend mittels Analysen und Evaluation, um Weiterentwicklungen und Optimierungen vornehmen zu können. Ein Weiterentwicklungsschritt bestand beispielsweise darin, dass nach fünf erfolgreichen Abwicklungen die Veranstaltung von einem Diplomlehrgang in einen Lehrgang mit universitärem Charakter übergeführt wurde. Diese Aus- und Fortbildung, die bis dato am Programm des BIfEB steht, ist in Europa einzigartig, da eine vergleichbare Veranstaltung nicht existiert.

All diese Meilensteine der Geschichte des BIfEB unterstreichen die für die Entwicklung der Erwachsenenbildung bedeutungsvolle Stellung, die über die reine ausbildende Funktion hinausgeht. Wasmeier schreibt über die Stärke des BIfEB, dass es bereits als Bildungsheim ein Diskussionsforum darstellte und daher bald als Initiator für die Weiterentwicklung der Erwachsenenbildung galt (vgl. Wasmeier 1994: 83).

Wie das BIfEB selbst seinen Auftrag für die Berufsgruppe sieht und welche Wertevorstellung hinter dem Wirken stand und aktuell noch steht, soll im Folgekapitel Niederschlag finden.

## **2.5 Das BIfEB als Bildungseinrichtung**

Als Einleitung zu diesem Kapitel erscheint es sinnvoll, die Stellung des BIfEB innerhalb der österreichischen Erwachsenenbildungslandschaft zu skizzieren, da sich dadurch seine Einzigartigkeit erklären lässt. Das BIfEB ist eine nachgeordnete Dienststelle des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur und seine Rechtsgrundlage bildet der §11 des Bundesgesetzes über die Förderung der Erwachsenenbildung und des Volksbüchereiwesens aus den Bundesmitteln (BGBl. Nr. 171/1973). Durch die Nähe zum Staat setzt es sich vom Großteil der Erwachsenenbildungseinrichtungen deutlich ab, die überwiegend privaten Charakter haben und rechtlich auf der Basis von Vereinen organisiert sind (vgl. Filla, Heilinger 1999: 3). Die großen und renommierten Einrichtungen der Erwachsenenbildung, die in der KEBÖ zusammengeschlossen sind, legen großen Wert auf ihre Autonomie gegenüber den staatlichen Stellen und weisen eine staatsferne Grundhaltung auf. Damit entsteht ein sensibles Verhältnis zwischen den staatlichen Einrichtungen der Erwachsenenbildung, wozu das BIfEB neben den Förderungsstellen des Bundes für Erwachsenenbildung zählt, und den KEBÖ-Vereinen (ebd.).

Die Staatsnähe seitens des BIfEB und die gewollte Staatsferne seitens der KEBÖ-Institutionen bilden nicht die alleinigen Unterscheidungsmerkmale. Ein weiteres Faktum, das die Gegensätzlichkeit unterstreicht, liegt im Auftrag des BIfEB, sein Weiterbildungsangebot auf MultiplikatorInnen in der Weiterbildung auszurichten. Formuliert ist diese strategische Ausrichtung in einer Verordnung, in der es gemäß Anlage zu §17a heißt: „Die Organisationseinheit hat die Aufgabe, die Aus- und Fortbildung von Erwachsenenbildnern und Volksbibliothekaren unter der Leitung anerkannter Fachleute auf der Grundlage wissenschaftlicher Erkenntnisse zu fördern (...).“

Vor dem Hintergrund dieser Verhältnisse in der österreichischen Erwachsenenbildungslandschaft und aufbauend auf dem gesetzlich verankerten Bildungsauftrag soll nun das Bildungsverständnis des BIfEB dargestellt werden.

### ***2.5.1 Bildungsverständnis im Wandel der Zeit***

Als Ausgangspunkt für die Darstellung des Bildungsverständnisses soll zu Beginn dieses Kapitels ein weiteres Mal die Bundesverordnung (BGBl. II, ausgegeben am 20. Dezember 2006 – Nr. 491), die die Bestimmung des BIfEB gesetzlich verankert, herangezogen werden. 2006 novelliert, wird darin das BIfEB als Kompetenzzentrum für Erwachsenenbildung bezeichnet, dessen Ziel darin zu bestehen hat, „(...) qualitativ hochwertige Programme zu Aus- und Weiterbildung hauptberuflicher, nebenberuflicher und ehrenamtlicher Mitarbeiter (sic.) in der Erwachsenenbildung und im öffentlichen Bibliotheksbereich (...)“ anzubieten. Diese Textpassage geht auf den Qualifizierungsauftrag ein, indem die Zielgruppe in ihrer Gesamtheit angegeben und ein Qualitätslevel für die Arbeit gefordert wird. Als Kompetenzzentrum werden dem BIfEB über die Qualifizierungsfunktion hinausgehend von gesetzlicher Seite auch eine „Beteiligung an Programmen der Europäischen Union“ (ebd.) und das Ausbauen internationaler Kooperationen zugeordnet. Das Mitwirken an einer „verbands- und länderübergreifenden Erwachsenenbildungs-, Entwicklungs- und Grundlagenarbeit gemäß den bildungspolitischen Zielen des Bundes und der Europäischen Union“ (ebd.) wird ebenso als Ziel angegeben. Das Prinzip des „Lebenslangen Lernens“ wird im Gesetzestext insofern aufgegriffen, als dass es einen zentralen Angelpunkt in der Arbeit des BIfEB einzunehmen hat. Die bundesstaatliche Organisationseinheit soll zur Verstärkung des Weiterbildungsbewusstseins und zur Entwicklung des Weiterbildungssystems beitragen (vgl. BGBl. II Nr. 491: 2). Es gilt „(...) die Auseinandersetzung zum Thema des Lebensbegleitenden Lernens durch Information und Beratung zu erhöhen und intensivieren“ (BGBl. II Nr. 491: 1).

In der Verordnung wird die Rolle des BIfEB im Rahmen der staatlichen Bildungspolitik deklariert. Implizit ergibt sich damit für das BIfEB eine Funktion, die der Weiterentwicklung des Berufsfeldes Erwachsenenbildung dient. Wenn auch nur im entfernten Sinn, kann gemäß diesem Aufgabenprofil die Rolle des BIfEB mit jenem eines Berufsverbandes in Zusammenhang gebracht werden. Der Unterschied besteht jedoch darin, dass die im Gesetzestext festgeschriebene Entwicklungsarbeit „(...) den bildungspolitischen Zielen des Bundes und der Europäischen Union“ (BGBl II Nr. 491: 1) gerecht zu werden hat, während im Falle eines tatsächlichen privatrechtlichen Berufsverbandes mehr Gewicht auf die berufsinternen Interessen gelegt werden kann.

Nach der Darstellung des gesetzlichen Bildungsauftrages interessiert es nun, wie das BIfEB diesen in das eigene Bildungsverständnis transferiert. Um das zu erfassen, werden aus den Programmheften der Periode 1974 – 2007 jene Passagen, die der Selbstdarstellung und –positionierung dienen, durchleuchtet und interpretiert.

Meist auf den ersten Seiten der Programme, gleichsam als Einleitung, stellt sich das BIfEB selbst dar. Es präsentiert sich einerseits vom pädagogischen Aufgabenverständnis und andererseits in Bezug auf seine Lage und die vorgehaltene Infrastruktur. Einen Fixpunkt dieses einführenden Textes, der nahezu in allen Programmheften vorkommt, bildet der Hinweis auf die Trägerschaft durch das Bundesministerium für Unterricht (Wissenschaft) und Kunst. Ebenfalls durchgehend wird am Ende dieses Kapitels angemerkt, dass das vorliegende Jahresprogramm nur der Vorinformation dient und die detaillierteren Programme zu den einzelnen Angeboten auf Anfrage erhältlich sind.

Am Beginn der **siebziger Jahre** war die offizielle Bezeichnung des BIfEB noch „Bundesheim für Erwachsenenbildung St. Wolfgang des Bundesministeriums für Unterricht“. Diese Bezeichnung drückt eine Nähe zu der Kategorie der Bildungsheime aus, die einen speziellen Platz in der Erwachsenenbildung einnehmen und einen eigenen Aufgabenbereich abdecken (vgl. Lenz 2005: 32). Durch lange dauernde Veranstaltungen, die das Spezifikum dieser Institutionsart bilden, wird eine besondere Lernatmosphäre geschaffen (ebd.): im gemeinsamen Erleben des Alltages findet Lernen und Bildung statt.

In Strobl fand diese besondere Lernorganisation in Form der zunächst zwölfwöchigen Bildungskurse für die ländliche Jugend seine Umsetzung (vgl. Pöhn 1981: 13). Diese Kurse wurden bis 1972 angeboten, danach kam es zur Einstellung. Parallel dazu gab es in den frühen siebziger Jahren aber auch kurzfristige Bildungsangebote, die in Form von Seminaren und Tagungen aktuelle Fragen der Erwachsenenbildung aufgriffen. Die Zielgruppe bestand also bereits damals nicht mehr in erster Linie aus der bäuerlichen Bevölkerung, sondern vermehrt aus Personen, die in der Erwachsenenbildung tätig waren.

Mit der eigentlichen Gründung des Bundesinstitutes für Erwachsenenbildung 1974 wurde der Schwerpunkt als „Ort der Weiterbildung“ für ErwachsenenbildnerInnen besiegelt. Über die Weiterbildungsfunktion hinausgehend kristallisierte sich ab diesem Zeitpunkt das Verständnis heraus, als ein gemeinsames Zentrum zur Weiterentwicklung aufzutreten und die Kommunikation innerhalb der Berufsgruppe zu fördern.

Wie es auch bei Bildungsheimen üblich ist, wurden in Strobl Gastveranstaltungen durchgeführt, wobei z.B. das Bundesministerium für Unterricht und Kunst sowie die Verbände der

österreichischen Erwachsenenbildung in der Zeitspanne 1970 – 1975 diese Möglichkeit nutzen. Bis zum heutigen Zeitpunkt steht das BIfEB mit seiner Infrastruktur anderen Institutionen offen, Seminare, Konferenzen oder Tagungen auszurichten. Davon machte beispielsweise das Pädagogische Institut des Bundes in Salzburg seit den Siebzigern Gebrauch, indem es Lehrerfortbildungen im BIfEB abhielt. Auch Wissenschafts- und Forschungseinrichtungen wie z.B. die Universität Salzburg, genauer das Institut für Publizistik, scheinen in der Liste der externen Veranstalter auf (vgl. Programm 2001: 14). Die Haltung des BIfEB, seine Infrastruktur unterschiedlichsten Institutionen ohne Einschränkung auf eine bestimmte weltanschauliche Grundgesinnung zur Verfügung zu stellen, deutet auf ein neutrales, ausschließlich auf Bildung ausgerichtetes Aufgabenverständnis hin.

Ab 1977 wurde die Bildungsarbeit der damals schon in „Bundesinstitut für Erwachsenenbildung“ umbenannten Einrichtung, als Aus- und Weiterbildung der haupt- und nebenberuflichen MitarbeiterInnen in der Erwachsenenbildung formuliert (vgl. Programm 1977<sup>4</sup>). Es wurden hier MitarbeiterInnen mit unterschiedlichen Beschäftigungsformen angesprochen, was darauf schließen lässt, dass das BIfEB hauptamtlichen sowie nebenberuflichen und ehrenamtlichen MitarbeiterInnen gleichermaßen in seinem Programm berücksichtigte.

Ab den **achtziger Jahren** kamen zusätzlich zu den in der Erwachsenenbildung tätigen Personen erstmals die MitarbeiterInnen des Volksbüchereiwesens als Zielgruppe hinzu. Der Bildungsauftrag bewegte sich „(...) auf der Grundlage des Eb-Förderungsgesetzes und den sich daraus ergebenden Perspektiven und Vorhaben des BMUKS“ (Programm 1984<sup>5</sup>), womit ausgesagt werden sollte, dass hier eine Abstimmung zwischen dem inhaltlichen Angebot und der Entwicklungsrichtung von Seiten der Behörde erfolgte. Die Vielfältigkeit des Programmangebots sollte den unterschiedlichen Bedingungen und der pluralen Erwachsenenbildungsstruktur gerecht werden. Es wird hervorgehoben, dass sich das Institut als „Entwicklungsfeld für Bildungsideen“ und als „Übungsterrain für Modelle“ (Programm 1984) verstand. Damit kommt zum Ausdruck, dass das Lernen praxisorientiert und auf Erprobung ausgerichtet erfolgen und nicht in erster Linie der Wissensaneignung dienen sollte. Dass nicht nur Lernen im Mittelpunkt stand, kann daran abgelesen werden, dass sich das BIfEB als Ort für „kulturelle Begegnungen“ verstand, wo auch „Muße“ (Programm 1987: 3) seinen Platz haben sollte.

Charakteristisch für das Bildungsverständnis dieser Zeit ist die Tatsache, dass sich das BIfEB mit seinem Angebot auch jenen Gruppen zuwandte, denen die Beteiligung an Bildungsver-

---

<sup>4</sup> Da dieses Programmheft keine Seitennummerierungen aufweist, kann keine Seitennummer angegeben werden.

<sup>5</sup> Da dieses Programmheft keine Seitennummerierungen aufweist, kann keine Seitennummer angegeben werden.

anstaltungen aus sozialen, wirtschaftlichen oder anderen Gründen erschwert war. Darin spiegelt sich jenes demokratische Verständnis von Bildung wider, das jedem Menschen das Recht auf Bildung zuerkennt und den Zugang dazu ermöglichen möchte.

In den bereits ab 1973 bis einschließlich 1987 in Strobl veranstalteten Jahrestagungen der KEBÖ ergaben sich zwischen führenden VertreterInnen der Erwachsenenbildung und den Zuständigen auf politischer Ebene – oftmals war der zuständige Bundesminister selbst anwesend - Diskussionsmöglichkeiten über aktuelle Berufsanliegen und Initiativen (vgl. Bergauer 2002: 99). Darin zeigte sich, dass die Verständigung innerhalb der Erwachsenenbildung ein Hauptanliegen des BifEB war. Die Kooperationsbereitschaft mit Einrichtungen und Systemen verwandter bzw. naher Berufsfelder, die sich in dieser Periode abzeichnete, bringt darüber hinaus zum Ausdruck, dass Know-how aus anderen Bereichen eingeholt und in Kursabläufe integriert wurde.

In die Periode der **Achtziger** fiel es, dass der Terminus „Lebenlanges Lernen“ im Zusammenhang mit dem Aufgabengebiet des BifEB erstmals Erwähnung fand. Daraus geht hervor, dass sich das BifEB schon damals in die Verpflichtung stellte, das Postulat der Europäischen Union umzusetzen.

Um einen besseren Lernerfolg zu gewährleisten, wurden gegen Ende dieses Jahrzehnts vermehrt Lehrgänge angeboten, deren Module sich über ein bis zwei Jahre und fallweise darüber erstreckten. Durch das Abhalten von Grund- und Fortbildungskursen im Rahmen von Lehrgängen, sollte ein dauerhafteres und kontinuierliches sowie systematisches Vorgehen erreicht werden. Einen weiteren Schwerpunkt stellte bereits zu diesem Zeitpunkt das Erstellen schriftlicher Materialien zu den Bildungsveranstaltungen dar, wobei diese Lernunterlagen nicht nur den Seminar- und LehrgangsteilnehmerInnen zur Verfügung stehen sollten, sondern auch für Personen gedacht waren, denen eine Teilnahme nicht möglich war. Damit sah das BifEB damals schon eine Aufgabe darin, nicht nur institutionalisierte bzw. organisierte Bildung zu ermöglichen sondern auch selbstorganisiertes Weiterbilden zu fördern. Auf die selbstinitiierte Form der Erwachsenenbildung wird später durch zahlreiche Veranstaltungen eingegangen.

Am **Beginn der Neunziger** positionierte sich das BifEB insofern, als dass es sein Ziel darin festschrieb, mittels seines Angebots den Stellenwert der Erwachsenenbildung „(...) in gesellschaftlichen Zusammenhängen (...)“ erkennbar zu machen und verbessern zu wollen (Programm 1994: 5). Es zeigt sich, dass es nicht zum „beziehungslosen Nebeneinander“ von Bildungseinrichtungen beitragen, sondern ein gedeihliches Miteinander im Sinne eines Sich-

Ergänzens mit seinem Angebot fördern wollte. Das BifEB positionierte sich als „Plattform für Zusammenarbeit“ (vgl. Programm 1992: 5) und strich sein überinstitutionelles Agieren damit heraus. „(...) Offenheit, Dialogbereitschaft und ein Zusammenwirken über die verschiedenen Bereiche der Erwachsenenbildung (...)“ gingen vom BifEB aus, indem es Impulse setzte und Begleitung bei Initiativen versprach (vgl. Programm 1994: 5).

Ein Novum dieser Zeit stellte die Berücksichtigung der Interdisziplinarität und der Wissenschaftlichkeit dar, was besonders bei der Entwicklung von „(Selbst-) Studienmaterialien“ zu tragen kam.

Die Philosophie, die hinter dem Leitkonzept des BifEB stand, wird so beschrieben, dass die Beweglichkeit des Geistes gefördert werden und der Mensch dazu angehalten werden sollte, sich seines Verstandes selbständig zu bedienen, um für die Komplexität des Lebens gerüstet zu sein. Für die Entwicklung von beruflichen Fähigkeiten ebenso wie für das private Leben wurde die Reflexivität und die Auseinandersetzung mit der eigenen Person in den Seminaren angeregt und gefördert (vgl. Programm 1994: 4).

Die Begriffe „Professionalität“ und „Qualität“ (Programm 1993: 7) wurden erstmals Anfang der Neunziger im Zusammenhang mit der Bildungsarbeit genannt und dienten als Leitkategorien für die Organisation und das Service im Dienste der Bildung. „Qualitätsverbesserung der Bildungsangebote“ innerhalb der Erwachsenenbildung sollte dadurch erreicht werden, dass die TeilnehmerInnen befähigt wurden, Lernprozesse zu planen, gestalten und zu evaluieren. Mit dieser Aussage drückte das BifEB aus, dass es der Evaluierung als Analyse und Steuerungsinstrument zentrale Bedeutung zuerkennt. Inhaltlich fand diese Haltung insofern Niederschlag, als Veranstaltungen zu diesem Themenkomplex in das Angebot aufgenommen wurden.

Ab Mitte der neunziger Jahre wurde durch den Beitritt Österreichs zur EU das Aufgabenspektrum vermehrt auf europaweite und internationale Ebene gestellt, was sich darin ausdrückte, dass sich das BifEB von nun an als „überregionale Plattform“ (Programm 1995) verstand. Das BifEB übernahm Aufgaben, die sich auch im berufspolitischen Rahmen bewegten. Dazu gehörten die Analyse der Erwachsenenbildungssituation und des gesellschaftlichen Rahmens im internationalen Vergleich.

Die Wissenschaftlichkeit erfuhr eine stärkere Beachtung, indem das BifEB wissenschaftliche Erkenntnisse der Erwachsenenbildung in Form von „(...) Erhebungen, Studien, Dokumentationen und Publikationen (...)“ (Programm 1999) zugänglich machte.

Im **neuen Jahrtausend**, genauer im Jahr 2001 stufte sich das BifEB selbst als „Zentrum für Kompetenzerweiterung“ ein. Im Programm von 2003 wurde die sozialwissenschaftlich-pä-

dagogische Vorstellung von Kompetenz, die es auf Zielebene I zu entwickeln galt, näher deklariert. Sie bestand in der Förderung von Potentialen und Fähigkeiten sowie Dispositionen. Demzufolge sah sich das BifEB als Dienstleistungsunternehmen für Personen, die in der Weiterbildung und in der Bibliotheksarbeit tätig waren (vgl. Programm 2001: 3). Im Rahmen dieser Aufgabe fühlte sich das BifEB verpflichtet, zur Sicherung und Entwicklung von Qualität bei der Aus- und Fortbildung beizutragen (ebd.).

Die Wissenschaftlichkeit entwickelte sich zu diesem Zeitpunkt zu einem bedeutenderen Wirkungsfeld des BifEB. In Form von Analysen der Erwachsenenbildungssituation und von Aufbereitungen wissenschaftlicher Erkenntnisse im Sinne von Erhebungen, Studien, Dokumentationen wurde anwendungsorientierte Forschung betrieben (vgl. Programm 2001: 4). Damit berücksichtigte das BifEB den generellen Trend nach vermehrter Wissenschaftsanbindung.

In weiterer Folge deklarierte das BifEB seine Dienstleistungen unter dem Attribut „wissenschaftlich-pädagogisch“ (Programm 2004: 63), was darauf beruhte, dass die Inhalte vermehrt auf wissenschaftlichen Erkenntnissen basierend ausgewählt wurden. Die Wirkungsebenen für die Dienstleistungen bestanden in der Konzeption, Durchführung, Leitung und Evaluation von Veranstaltungen sowie in der Mitarbeit in und in der Leitung von Arbeitsgruppen und Projekten. Über die ständigen MitarbeiterInnen wurde nun angegeben, dass sie als wissenschaftlich-pädagogisch Tätige breite „Felderfahrung“ für die Konzeption und Durchführung von diversen Veranstaltungen einbrachten (vgl. Programm 2004: 4).

Verstärkt äußerte das BifEB im neuen Jahrtausend die Absicht sich in den Dienst des Prinzips des lebenslangen Lernens zu stellen. Die Professionalisierung der Erwachsenenbildung zu unterstützen, war und ist ebenfalls ein vorrangiges Ziel, wobei dies durch die Entwicklung von Qualitätsstandards und Zertifizierung der Qualifikation unter anderem passieren sollte. Dieser innovative Ansatz entsprach dem einsetzenden Trend verstärkter Qualitätsarbeit in der Bildung. Ebenfalls dem Wandel in der Bildungsarbeit entsprechend wurden die neuen Lernformen bestehend aus elektronischen Medien, e-learning und TutorInnen in das Bildungsprogramm aufgenommen (vgl. Programm 2002: 3).

Die Mitarbeit an Projekten wie z.B. an der ARGE Bildungsmanagement sowie der ARGE Weiterbildungssystem und die Durchführung von EU-Projekten erfuhr in den letzten Jahren eine Ausweitung (vgl. Programm 2004: 65).

Nach diesem Abriss des Bildungsverständnisses kann nun darauf eingegangen werden, welche konkreten Anknüpfungspunkte sich für das BifEB im Rahmen der Professionalisierungsbestrebungen ergeben.

### **2.5.2 Professionalisierungsdimensionen und Anknüpfungspunkte des BIfEB**

Während es im einleitenden Theoriekapitel 2 um eine begriffliche Klärung und Abgrenzung des zentralen Terminus der Professionalisierung ging, soll hier überlegt werden, in welchen Dimensionen professionsentwickelnde Bestrebungen stattfinden. „Dimension“ meint in diesem Kontext, auf welcher gesellschaftspolitischen Öffentlichkeitsebene Maßnahmen zu setzen sind, die der Weiterentwicklung der Erwachsenenbildung zu einer Profession dienen und die die Professionalität der in diesem Bildungssektor Agierenden unterstützen. In weiterer Folge soll dann ermittelt werden, inwiefern sich aus diesen Erörterungen Anknüpfungspunkte für das BIfEB ergeben, das soll heißen, auf welcher Ebene das BIfEB einen Beitrag zu diesem Prozess beitragen kann.

Ziep kommt in seinem Werk „Der Dozent in der Weiterbildung: Professionalisierung und Handlungskompetenzen“ zu dem Schluss, dass sich im Prozess der Professionalisierung zwei Dimensionen differenzieren lassen (vgl. Ziep 1990: 287). Erstens geht es darum, die strukturellen Voraussetzungen auf politischer und institutioneller Ebene zu schaffen, um das Tätigkeitsfeld zu entwickeln und professionelles Handeln zu ermöglichen. Zweitens besteht Professionalisierung darin, die handelnden Personen mit den nötigen Fähigkeiten, dem erforderlichen Wissen und den entsprechenden Haltungen auszustatten, um die sich in vielfältiger Weise stellenden Aufgaben in den erwachsenenpädagogischen Handlungsfeldern handlungspraktisch zu bewältigen (ebd.)

Müller, der Zieps Überlegungen aufgreift und interpretiert, sieht darin die Verschränkung zweier Ansatzpunkte, zum einen die Qualifizierung der AkteurInnen und zum anderen die Herstellung eines politisch-strategischen Handlungsrahmens (vgl. Müller 2003: 114).

Ausgehend von diesen theoretischen Überlegungen ist es nun von Interesse, inwiefern sich das Wirken des BIfEB in diesen Dimensionen abspielt. Aufschluss darüber gibt beispielsweise das Programmheft des Jahres 2004, in dem das BIfEB seinen Auftrag sehr deutlich formuliert. Er besteht aus der Mitwirkung bei der Entwicklung einer systematischen Aus- und Weiterbildung von ErwachsenenbildnerInnen und BibliothekarInnen sowie aus dem Setzen von Maßnahmen zur Verbesserung des Systems der Weiterbildung (vgl. Programm 2004: 63). Umsetzung findet dieser Aufgabenbereich auf zwei Wirkungsebenen, wie ebenfalls aus dem Programmheft hervorgeht. Zum einen konzeptioniert, leitet und evaluiert das BIfEB Aus- und Fortbildungsveranstaltungen für ErwachsenenbildnerInnen, zum anderen fungiert das BIfEB nicht nur als Anbieter sondern agiert auf einer übergeordneten Ebene, auf der es die Funktion einer „Kooperations- und Koordinierungsplattform“ (Programm 2004: 4)

einnimmt. Auch wenn das BIfEB keine ausdrücklichen berufsvertretenden Aufgaben innehat, so schafft es dennoch die Basis für die Entwicklung von berufsfördernden Organisationsstrukturen indem es Arbeitsgruppen und Projekte leitet, beratende Funktion bei Fragen des Lehrens- und Lernens Erwachsener bzw. des Bildungsmanagements einnimmt, Materialien, Expertisen und Dokumentationen erstellt und schließlich Initiativen und Berufsgruppen koordiniert sowie vernetzt (vgl. Programm 2004: 63).

Tabelle 5 soll Ähnlichkeiten zwischen den Professionalisierungsdimensionen nach Ziep und dem Aufgabenprofil des BIfEB, dargelegt in Form der Handlungsebenen und der Dienstleistungen, vor Augen führen.

Tabelle 5: Gegenüberstellung der Professionalisierungsdimensionen nach Ziep (1990) und der Handlungsebenen des BIfEB.

Professionalisierungsdimensionen nach Ziep (1990)	Handlungsebenen des BIfEB (Programm 2004)	wissenschaftlich-pädagogische Dienstleistungen des BIfEB
<p><b>1. Dimension = systemische Ebene:</b> kriterienorientierte Organisation und Entwicklung des Tätigkeitsfeldes "Weiterbildung" (= Schaffung der professionellen Voraussetzungen und Grundlagen erwachsenenpädagogischen Handelns)</p>	<p>Mitarbeit bei Maßnahmen zur Verbesserung des Systems der Weiterbildung</p>	<p>Mitarbeit in und Leitung von Arbeitsgruppen und Projekten, Entwicklung innovativer Modelle, Beratung in Fragen des Lernens von und Lehrens mit Erwachsenen sowie des Bildungsmanagements und Entwicklung der Erwachsenenbildung, Erstellung von Materialien, Expertisen und Dokumentationen, Koordinierung und Vernetzung von Initiativen und Berufsgruppen, Öffentlichkeitsarbeit</p>
<p><b>2. Dimension = Unterrichts- und Planungsebene:</b> kriterienorientierte Erfüllung und Bewältigung des Tätigkeitsfeldes (= handlungspraktische Umsetzung, professionelle erwachsenenpädagogische Handlungspraxis)</p>	<p>Mitwirkung bei der Entwicklung einer systematischen Aus- und Weiterbildung von ErwachsenenbildnerInnen und BibliothekarInnen</p>	<p>Konzeption, Durchführung, Leitung und Evaluation von hauseigenen Lehrgängen, Seminaren, Werkstätten, Tagungen</p>

Wie in der Aufstellung erkennbar gibt das BIfEB in seinen Programmheften Aktivitäten an, die auf der systemischen Ebene angesiedelt werden können. Das BIfEB kommt damit offensichtlich jenen Maßnahmen nach, die Ziep als die erste Dimension der Professionalisierung einstuft. Der Professionalisierungsbeitrag des BIfEB auf dieser Ebene wird jedoch im Rahmen dieser Arbeit nicht weiterverfolgt.

Die zweite Dimension, bei der es um die Qualifizierung der in der Erwachsenenbildung handelnden Personen geht, trifft genau die Kernfunktion des BIfEB. Hierin besteht also ein eindeutiger Anknüpfungspunkt des BIfEB an der Professionalisierung. An dieser Stelle der Arbeit ist es nun angebracht, auf die zu Beginn formulierte Fragestellung zurückzugreifen. Sie lautet:

Welchen Beitrag leistete das Bundesinstitut für Erwachsenenbildung St. Wolfgang (BIFEB) in Strobl in der Periode 1974 – 2007 hinsichtlich der Professionalisierung der Erwachsenenbildung?

Bis hierher wird die theoretische und argumentativ gestützte Grundlage zur Beantwortung der Frage geschaffen. Um den Professionalisierungsbeitrag genauer zu erfassen und zu operationalisieren, wird im anschließenden, zweiten Teil der Arbeit der Forschungsgegenstand empirisch bearbeitet.

## **3 METHODISCHER TEIL**

### **3.1 Herleiten der Hypothese**

Die Ausführungen von Ziep in seinem Werk „Der Dozent in der Weiterbildung: Professionalisierung und Handlungskompetenzen“ und die darauf zurückgreifende Abhandlung von Müller (2003) mit dem Titel „Weiterbildung der Weiterbildner“ bilden für die anstehende Analyse eine theoretische Untermauerung und geben eine Struktur vor, die zur Hypothesenbildung führte.

Ziep kommt in seinem Werk zu dem Schluss, dass die bisherige Debatte zur Professionalisierung sich überwiegend an berufssoziologischen Kategorien orientiert hat (vgl. Ziep 1990: 282). Damit kann das Wesen der Erwachsenenbildung in seiner ganz individuellen Ausprägung nicht erfasst werden und greift vor allem in der Forderung nach einem „systematischen, wissenschaftlichen Wissen“ (ebd.) der Handlungsträger zu kurz. Die genuin erziehungswissenschaftliche Sichtweise im Problemfeld der Professionalisierung sei erst in Ansätzen entwickelt, so eine Feststellung Zieps 1990.

Müller setzt 2003 hier an und greift die zweite Professionalisierungsdimension von Ziep auf, in der es um die Befähigung der beruflichen AkteurInnen zu kriterienorientiertem Handeln sowie um eine kompetente Ausgestaltung der Handlungspraxis geht (vgl. Müller 2003: 111). Eine rein wissenschaftlich und theoretisch ausgerichtete Qualifizierung kommt dieser Anforderung nicht nach. Es bedarf handlungs- und bedarfsorientierter Ausbildungsansätze, um das gesamte heterogene Berufsfeld der Erwachsenenbildung abzudecken. Die Grundlage dafür stellt der Kern der pädagogischen Aufgabe der Erwachsenenbildung dar, der, wie schon im Kapitel 2.3.3 hergeleitet, im didaktischen Handeln verortet werden kann. Müller führt dazu weiter aus, dass dieses pädagogische Grundvermögen nicht nur auf die unmittelbare, kommunikative Situation des Unterrichtsgeschehens einzuschränken ist, sondern auch die Tätigkeiten der Programmorganisation, -planung und -evaluierung betrifft. In einer bei Müller abgebildeten Tabelle werden diese unterschiedlichen erwachsenenpädagogischen Handlungsebenen den Bereichen der Makro-, Meso- und Mikrodidaktik zugeordnet (vgl. Müller 2003: 126).

Auf der hierarchisch gesehen obersten Stufe, der Systemebene (siehe Tabelle 6), die durch politische Rahmenbedingungen repräsentiert ist, sind im wesentlichen Bildungspolitiker tätig. Die zweite Stufe, die wie die erste noch der Makrodidaktik zuzurechnen ist, bildet die Programmebene. Da hier das Handlungsfeld der Programmplanung angesprochen wird, sind

Leiter von Erwachsenenbildungsinstitutionen wie auch BildungsmangerInnen die agierenden Personen. Die vier weiteren Handlungsebenen (Kurs-, Block-, Phasen- und situative Ebene), stellen das Tätigkeitsfeld von KursleiterInnen, DozentInnen oder TrainerInnen dar. Im Folgenden werden diese vier Handlungsebenen, deren gemeinsames Merkmal im direkten Kontakt zu den TeilnehmerInnen besteht, von der Autorin dieser Arbeit unter dem Begriff „Unterrichtsebene“ zusammengefasst.

Wenn nun eine erziehungswissenschaftlich dominierte Perspektive eingenommen wird, dann hat sich Professionalisierung jedenfalls auf die gekonnte Bewältigung der Tätigkeitsfelder im Sinne einer professionellen erwachsenenpädagogischen Handlungspraxis zu richten. Diesem Anspruch, den Ziep (vgl. 1990: 287) in seiner zweiten Dimension von Professionalisierung ausdrückt (siehe Tabelle 5), kann durch eine Befähigung der MitarbeiterInnen auf dem weiten und grundlegenden Bereich der Didaktik nachgekommen werden. Von Bedeutung für die Ausgestaltung der unterschiedlichen, erwachsenenpädagogischen Berufsrollen wie z.B. LeiterIn, BeraterIn, BildungsmangerIn und LehrerIn scheinen jene didaktischen Kompetenzen zu sein, die insbesondere auf der Programm- sowie auf der Unterrichtsebene angesiedelt sind (siehe Tabelle 6).

Tabelle 6: Dimensionen didaktischen Handelns in der Erwachsenenpädagogik und Gegenüberstellung zu professionalisierungsrelevanten Programmschwerpunkten des BifEB (modifiziert übernommen aus Müller 2003: 126)

Professionalisierungsrelevante Programmschwerpunkte des BifEB	Erwachsenen-pädagogisch relevante Handlungsebenen (Müller 2003: 126)	Didaktikformen
	<b>Systemebene:</b> bildungspolitische Rahmenbedingungen, Integration ins Bildungssystem, Trägerschaft,...	<b>Makrodidaktik</b>
<b>Programmebene:</b> Vermittlung von Inhalten, Fähigkeiten und Fertigkeiten das Bildungsmanagement betreffend	<b>Programmebene:</b> übergreifende und längerfristig angelegte Programme z.B. für Zielgruppen	
<b>Unterrichtsebene:</b> Vermittlung von Inhalten, Fähigkeiten und Fertigkeiten die Unterrichtstätigkeit betreffend	<b>Kursebene:</b> 20 - 50 Stunden Lernzeit umfassende Einheit	<b>Mesodidaktik</b>
	<b>Blockebene:</b> 2 - 4 Stunden	
	<b>Phasenebene:</b> ca. 20 Minuten	<b>Mikrodidaktik</b>
<b>Situative Ebene:</b> einzelne Handlungssituation, Minuten)		

Dieser Argumentationskette folgend müsste das BIFEB als „zentrales Aus- und Fortbildungsinstitut für ErwachsenenbildnerInnen und BibliothekarInnen“ (Programm 2004: 4) mit seinem Veranstaltungsrepertoire sowohl die Programm- als auch die Unterrichtsebene abdecken. In Tabelle 6, die sich an Müller (2003) anlehnt, soll die Annahme, dass das BIFEB diese beiden Handlungsebenen im Veranstaltungsprogramm berücksichtigt, verdeutlicht werden.

Die Veränderungen der Umgebungsfaktoren der Erwachsenenbildung im Sinne der Ökonomisierung und Entstaatlichung (vgl. Kapitel 2.3.4), die sich spätestens seit den neunziger Jahren vollzogen, bewirken eine Verschiebung im Tätigkeitsfeld der WeiterbildnerInnen. Indem sich die Aufgabenzuweisung an die Institutionen vom Anbieter zum Dienstleister verschoben haben und die Mechanismen des Marktes im vierten Bildungsbereich zu einem immer dominanteren Regulativ wurden (vgl. Faulstich 2000: 40), verlagerten sich auch die Arbeitsschwerpunkte des hauptamtlichen Personals in der Weiterbildung. Eine stärkere Berücksichtigung des betriebswirtschaftlich begründeten Agierens im Rahmen von pädagogischen Sinnzusammenhängen scheint daher von professionsrelevanter Bedeutung zu sein. Es ist nahe liegend, dass auch die Weiterbildung von ErwachsenenbildnerInnen auf diese veränderten Anforderungen im Aufgabenprofil eingeht, indem sie verstärkt die Handlungskompetenzen der Programmebene berücksichtigt. Dieser Aspekt wird im gegenständlichen Forschungsanliegen ebenfalls aufgegriffen werden.

Die Aus- und Fortbildungskurse für ehrenamtliche und nebenberufliche sowie auch für hauptamtliche BibliothekarInnen waren bereits zu Beginn des BIFEB ein Fixpunkt im Programmangebot und blieben es auch bis 2007. Ein Beitrag zur Professionalisierung durch das BIFEB könnte in diesem Bereich in Form einer Diversifikation und einer mengenmäßigen Steigerung der Aus- und Fortbildungsmöglichkeiten bestehen. Die allgemeine Aufwertung der Bibliotheken zu Mediatheken und kommunikativen Zentren sowie die Ergänzung des Bibliothekswesens mit dem Informationsmanagement (vgl. Programm 2008) gibt Anlass anzunehmen, dass sich Veränderungen auf dieser speziellen beruflichen Ebene der Erwachsenenbildung abgezeichnet haben.

Die qualifizierende Funktion der Aus- und Weiterbildung, die einen Abschluss mit einem allgemein anerkannten Zertifikat ermöglicht, scheint ein immer wichtigeres Kriterium für die Verwertbarkeit am Arbeitsmarkt zu werden. Ob sich dieser Sachverhalt auch im Aus- und Fortbildungsprogramm des BIFEB im Sinne einer Zunahme abschlussbezogener Kurse widerspiegelt, stellt ebenso eine interessante Frage in Hinblick auf die Professionalisierung dar.

All diese Überlegungen münden nun in eine forschungsleitende Annahme, die wie folgt präzisiert werden kann:

Das Bundesinstitut für Erwachsenenbildung St. Wolfgang (BifEB) leistete im Zeitraum zwischen 1974 und 2007 einen der Professionalisierung dienlichen Beitrag, indem es

- mit seinem Aus- und Weiterbildungsangebot für ErwachsenenbildnerInnen Handlungskompetenzen sowohl auf der Programm- als auch auf der Unterrichtsebene vermittelte
- das Veranstaltungsangebot auf der Programmebene erhöhte
- das Aus- und Weiterbildungsangebot für BibliothekarInnen im Laufe der Beobachtungsperiode erweiterte und diversifizierte,
- zunehmend auf Abschlussbezogenheit und wissenschaftliche Ausrichtung der Angebote Wert legte.

Ziel ist es, anhand der in der Hypothese formulierten Parameter zu erkennen, inwiefern sich das Veranstaltungsrepertoire des BifEB innerhalb der Beobachtungsperiode veränderte und damit dem Hervorbringen eines professionellen Expertentums in der Erwachsenenbildung dienlich war.

### **3.2 Programmanalyse**

Die Analyse der BifEB Programme der Jahre 1974 – 2007 zielte darauf ab, die angebotenen Veranstaltungen nach den oben, theoretisch herausgearbeiteten Handlungsebenen und Tätigkeitsfeldern (Bibliothekswesen) zu klassifizieren und zu prüfen, ob sich über die Zeit eine Verschiebung der Gewichtung im Veranstaltungsangebot in Form von geänderten Häufigkeiten erkennen lässt, die die Hypothesen stützt oder nicht. Zu diesem Zweck wurde der gesamte Auswertzeitraum in sechs Abschnitte unterteilt, die eine zeitliche Auflösung ermöglichen.

Der Auswertansatz ist primär ein qualitativer, d.h. die Klassifikation beruht auf einem gehäuftem Vorkommen bzw. Nichtvorkommen von bestimmten Schlüsselbegriffen, die sich während der Eingabe der Programmhefte als charakteristisch für bestimmte Gruppen von Veranstaltungen erwiesen haben. Aufgrund der großen Anzahl an Veranstaltungen wurde auf numerische Klassifikationsmethoden aus der Multivariatstatistik zurückgegriffen, mit deren Hilfe das Datenmaterial primär vorsortiert, aber auch nach neuen Mustern in den Daten abge-

sucht werden sollte, die ein genaueres Abbilden des vielfältigen Programmangebotes erlauben würden.

### ***3.2.1 Methodischer Zugang***

Die vorher bereits skizzierte methodische Annäherung an den zu untersuchenden Gegenstand erfolgt in Anlehnung an die in der Sozialforschung beheimatete Inhaltsanalyse, die nachfolgend vorgestellt werden soll.

Grundlage dieses primär qualitativen Vorgehens ist Kommunikation, die in unterschiedlichen Formen vorliegen kann (vgl. Mayring 1997: 12). So können Texte unterschiedlicher Art, wie beispielsweise Zeitungsartikel, Interviewtranskriptionen und, wie es in der Pädagogik praktiziert wird, Schulbücher zum Gegenstand der Inhaltsanalyse gemacht werden (ebd.). Es geht darum, sprachliche Eigenschaften einer Aufzeichnung objektiv und systematisch zu identifizieren, um daraus Schlussfolgerungen auf nicht-sprachliche Eigenschaften von Personen und gesellschaftlichen Aggregaten zu ziehen (vgl. Mayntz 1974: 151 zit. nach Lamnek 2005: 478). Vereinfacht ausgedrückt gilt es also, das Material nach den Absichten des Senders zu durchleuchten.

Die Inhaltsanalyse hat also Selektions- und Klassifikationsinteresse (vgl. Früh 2004: 21). In Form eines systematischen Vorgehens bestehend aus klar definierten Schritten werden Textstellen Kategorien zugeordnet. Diese können theoriegeleitet vor der Analyse entwickelt und dann von außen an den Text herangetragen werden. Diese als deduktiv bezeichnete Methode wird vor allem bei der Strukturierung, einer speziellen Form der Inhaltsanalyse, angewandt (vgl. Mayring 2005: 11). Qualitative Forschung strebt jedoch vielfach an, die Auswertungsaspekte aus dem jeweiligen Text heraus zu entwickeln (ebd.). In diesem Fall des so genannten induktiven Vorgehens orientiert sich die Formulierung der Kategorien an Passagen des zu analysierenden Textes.

Die Systematik der Methode besteht nun darin, dass das Material durchforstet wird und dabei Textbestandteile, einer bestimmten Kategorie zugeordnet werden (Mayring 1997: 83). Als Ankerbeispiele für die Kategoriezuordnung dienen konkrete Textstellen, die eindeutig unter eine Kategorie fallen (ebd.). In einem weiteren Schritt wird das Gefundene im Text gekennzeichnet, extrahiert und systematisch aufgelistet. Damit können bestimmte Themen, Inhalte und Aspekte aus dem Material herausgefiltert und interpretiert werden.

Die abschließende Interpretation in Form eines Rückbeziehens der Ergebnisse auf die Fragestellung stellt wie die Kategoriefindung und –zuteilung einen weiteren elementaren Aspekt des qualitativ empirischen Vorgehens dar.

Vielfach wird von wissenschaftlicher Seite der rein qualitativen, inhaltsanalytischen Methode auf Grund fehlender Objektivität Kritik entgegen gebracht. Als der Wissenschaftlichkeit Genüge leistend würde demgemäß die Inhaltsanalyse nur dann gelten, wenn alle Kategorien nach Häufigkeiten ausgezählt bzw. Häufigkeitsaussagen zumindest tendenziell vorgenommen werden (vgl. Lamnek 2005: 496).

Das Ziel der Inhaltsanalyse, etwas über den Sender der schriftlichen Botschaft zu erfahren, deckt sich mit dem Forschungsinteresse dieser Arbeit, bei der es gilt den Professionalisierungsbeitrag des BIfEB aus dem Programmangebot herauszufiltern. Daher erweist sich die Inhaltsanalyse grundsätzlich als geeignete Methode. In der gegenständlichen Arbeit wird jedoch in einigen Aspekten von der klassischen Form abgegangen und mit Hilfe automatisierter Technik und unter Anwendung statistischer Verfahren operiert, wie noch an späterer Stelle beschrieben werden wird (siehe Kapitel 3.2.3).

Eine Gemeinsamkeit zwischen dem klassischen Vorgehen der Inhaltsanalyse und der modifizierten Version dieser Arbeit liegt darin, dass aus einem ausgewählten Text Analyseeinheiten definiert werden. Diese bestehen im vorliegenden Fall aus den einzelnen Veranstaltungen des BIfEB, die in den Programmheften angeführt und beschrieben sind. Die Erfassung des aus den Analyseeinheiten bestehenden Datenmaterials und seine Eigenheiten werden im Folgekapitel dargestellt.

## ***3.2.2 Datenmaterial und Datenverwaltung***

### **3.2.2.1 Der Veranstalter als Auswahlkriterium**

Die jährlichen Programmhefte stellen die Datengrundlage der folgenden Analyse dar. Für die vorliegende Arbeit, die sich zum Ziel setzt, den Zeitraum 1974 – 2007 zu untersuchen, konnte auf alle Jahresprogrammhefte des 34 Jahre umfassenden Beobachtungszeitraumes zurückgegriffen und deren Inhalt berücksichtigt werden. Die Programmhefte geben einen Überblick über alle Veranstaltungen, die im Laufe eines Jahres im BIfEB stattfanden. Bei einem Großteil dieser Kurse war das BIfEB Selbst- oder zumindest Mitveranstalter. Da die besagte Bildungseinrichtung ihre Infrastruktur aber auch anderen Institutionen anbot, um Seminare auszurichten, inkludierten die Programmhefte auch Veranstaltungen von Fremdanbietern wie

z.B. dem Pädagogischen Institut des Bundes in Salzburg, diversen Bundesministerien und dem ÖGB.

In einem ersten Schritt war es nun nötig, die Grundlage für die Programmanalyse festzulegen und das Datenmaterial einzugrenzen. Die Auswahl wurde in der Form getroffen, dass ausschließlich hauseigene Veranstaltungen in die Untersuchung eingingen. In diese Kategorie wurden auch jene Kurse und Seminare eingestuft, die das BIfEB in Kooperation mit anderen Institutionen ausrichtete. Weil es bei der Forschungsfrage um den Professionalisierungsbeitrag des BIfEB geht, sind für die Analyse in erster Linie Veranstaltungen von Bedeutung, für deren inhaltliche Gestaltung und pädagogische Zielsetzung das BIfEB selbst- bzw. mitverantwortlich war. Ein weiterer Grund für die so vorgenommene Eingrenzung liegt darin, dass die Gastveranstaltungen zum Teil nicht für ErwachsenenbildnerInnen im engeren Sinne ausgerichtet waren (z.B. Lehrerfortbildungen des Pädagogischen Instituts des Bundes in Salzburg). Auf Grund der institutionellen Nähe und der inhaltlich passenden Thematik erschien es sinnvoll, die so entstandene Grundgesamtheit um einen Anbieter zu erweitern. Hierbei handelt es sich um das Ministerium, in dessen Zuständigkeitsbereich das BIfEB als nachgeordnete Dienststelle fällt.

In den Programmheften der siebziger und großteils der achtziger Jahre waren institutseigene Veranstaltungen einfach herauszufiltern, da diese in einer eigenen Rubrik angeführt waren. In späteren Jahren, als es diese Struktur zwar nicht mehr gab, waren die hauseigenen Kurse dennoch leicht zu identifizieren, da nur zu diesen eine inhaltliche Beschreibung existierte und darüber hinaus der Veranstalter als eigene Beschreibungskategorie zu jedem Angebot aufschienen.

### **3.2.2.2 Heterogenität der Programmhefte**

Aus dem oben Angeführten geht bereits hervor, dass der Aufbau der Programmhefte über den Beobachtungszeitraum variierte, was jedoch bei der Länge des zu bearbeitenden Zeitraumes nicht verwundert.

Schon allein bezüglich Aufmachungsform und Organisation erwiesen sich die Programmhefte als sehr heterogen. War die Beschreibung der Veranstaltungen anfangs in den Veranstaltungskalender, der alle Kurse des BIfEB in chronologischer Abfolge auflistete, integriert, so wurde ab 1988 von dieser Präsentationsform abgegangen und es erfolgte eine detaillierte Veranstaltungsbeschreibung vorneweg. Der nachfolgende Kalender listete lediglich die einzelnen Titel nochmals auf.

Was den inhaltlichen Aspekt betrifft, so war über die Jahre hinweg ein deutlicher Trend Richtung längerer und differenzierterer Veranstaltungsbeschreibungen erkennbar.

Die elektronische Erfassung der Kurse gestaltete sich bei jenen Programmen besonders schwierig, die die relevanten Informationen zu den Veranstaltungen an unterschiedlichen Stellen im Jahresprogramm enthielten. Als Beispiel kann das Programmheft aus 1988 erwähnt werden, das vorneweg eine detaillierte Veranstaltungsbeschreibung vornimmt, jedoch nicht den Veranstalter dazu angibt. Diese Teilinformation musste dem weiter hinten im Heft folgenden Kalender entnommen werden. Zusätzlich ergab sich das Problem, dass im kalendarischen Teil mehr Veranstaltungen als vom BIFEB organisiert ausgewiesen wurden als vorne in der Kursbeschreibung angeführt waren. Es handelte sich dabei um Veranstaltungen, zu denen keine genaue inhaltliche Beschreibung existierte. Diese Seminare und Kurse wurden dann in die Datentabelle aufgenommen, wenn sie vom Titel her einen Zusammenhang zur Professionalisierung vermuten ließen.

### **3.2.2.3 Struktur der Daten**

Für die Übertragung der Kursinformationen aus den Programmheften in eine elektronische Datentabelle und ihre weitere Verwaltung erwies sich die Struktur, die den Programmheften ab den achtziger Jahren zugrunde lag, als vorteilhaft. Sie bot in den meisten Fällen in übersichtlicher Art und Weise Angaben zu den Zielen, der Zielgruppe und dem Veranstalter. Dazu kam in einigen Jahresprogrammen für ausgewählte Veranstaltungen die Kategorie „Inhalt“.

Diese Gliederung wurde auf die Datentabelle übertragen, wobei die Kategorien „Ziel“ und „Inhalt“ zu einer zusammen gezogen wurden, weil manche Veranstaltungsbeschreibungen nur Details zum Inhalt, andere wiederum nur Ziele nennen. Für jede Veranstaltung wurde also zu folgenden Punkten eine, entsprechend des Ausgangstextes, mehr oder weniger umfangreiche Eintragung in die Datentabelle vorgenommen:

1. Titel
2. Über- bzw. Untertitel
3. Veranstaltungsform (z.B. Kurs, Seminar, Werkstatt, Tagung, Lehrgang etc.)
4. Veranstaltungsteil
5. Ziel/Inhalt
6. Zielgruppe
7. Veranstalter
8. Bemerkung

Fehlten zu einzelnen Veranstaltungen zentrale Einträge, wie Angaben zum Ziel, zur Zielgruppe oder zum Inhalt, so wurden diese dennoch in die Tabelle aufgenommen, weil ein aussagekräftiger Titel eine Mitberücksichtigung der betreffenden Veranstaltungen in der folgenden Analyse durchaus erlauben könnte.

#### **3.2.2.4 Einstufungs- und Abgrenzungsprobleme**

Die angelegte Datentabelle umfasste schließlich 1475 Veranstaltungen, wobei diese Anzahl nicht das vollständige Veranstaltungskontingent widerspiegelt, das über die 34 ausgewerteten Jahre vom BifEB als Allein- bzw. Mitveranstalter abgehalten wurde. Die Diskrepanz (siehe Abbildung 1) zwischen den insgesamt 2108 Einzelveranstaltungen, die im Auswertzeitraum abgehalten wurden, und den genannten 1475 Kursen, Seminaren, Workshops etc. beruht darauf, dass es zum Teil pro Jahr mehrere parallel laufende Lehrgänge gab, die sich aus denselben Einzelmodulen zusammensetzten. In solchen Fällen wurde wie folgt vorgegangen: ein Einzelmodul wurde pro Jahr nur einmal erfasst, auch wenn es mehrere parallel geführte Lehrgänge gab, bei denen das betreffende Modul am Programm stand. Diese vereinfachende Methode kam deshalb zur Anwendung, weil Module parallel geführter Lehrgänge zum einen keine inhaltliche Neuerung darstellten und zum anderen durch ihr mehrmaliges Auftreten die statistischen Auswertungen verzerrt hätten. Angesichts der vorwiegend qualitativen Ausrichtung dieser Arbeit erscheint diese Vorgangsweise als durchaus gerechtfertigt.

Ein weiteres Problem ergab sich mit Lehrgängen, die aus bis zu 12 Einzelmodulen pro Jahr bestanden, besonders wenn die inhaltliche Beschreibung der Einzelmodule im Programmheft mit nur wenigen Worten auskam, und eine ausführliche Darstellung von Zielen und Inhalt nur für den gesamten Lehrgang vorlag.

Derartige Einzelmodule wurden zu einem Eintrag zusammengefasst, wobei darauf geachtet wurde, dass zusätzlich zur ausführlichen Beschreibung des Lehrgangs auch die den Inhalt umschreibenden Begriffe aller Teilmodule Eingang in die Datentabelle fanden.

Diese Methode des Datenhandlings erklärt also zu einem Gutteil die oben beschriebene Schere zwischen der Gesamtzahl an Angeboten des Veranstalters BifEB und der Anzahl an Einträgen, die in der Datentabelle aufscheinen. Ein Auseinanderklaffen dieser Werte kommt ab dem Ende der achtziger Jahre zu tragen und erstreckt sich im Weiteren bis zum Jahr 2007. Besonders eklatant war dieser Unterschied im Jahr 2003: 103 abgehaltene Einzelveranstaltungen stehen 47 Einträgen in der Datentabelle gegenüber (siehe Abbildung 1).

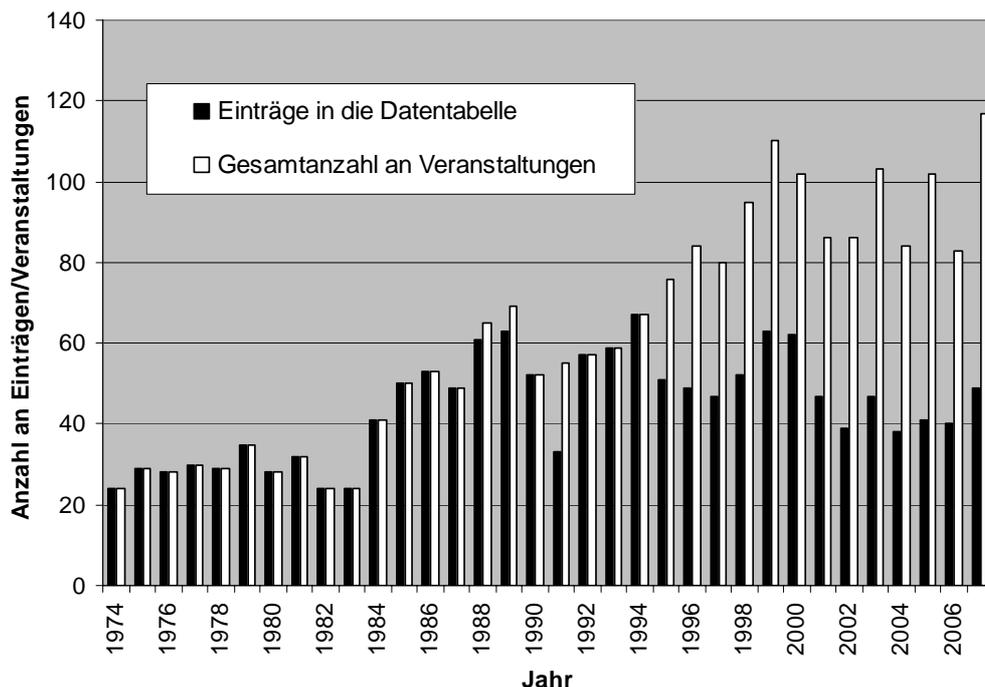


Abbildung 1: Anzahl an Veranstaltungen im Vergleich zu den ausgewerteten Kursen nach Jahren.

Obwohl ein Großteil der Veranstaltungen durch eine mehrere Sätze umfassende inhaltliche Beschreibung im Jahresprogramm charakterisiert ist, was ein qualitatives Vorgehen klar unterstützt, gibt es 220 Veranstaltungen, für die im jeweiligen Programmheft weder Angaben über Ziele noch über Inhalte vorliegen (siehe Kapitel 3.2.2.3). Eine inhaltliche Klassifikation dieser Veranstaltungen war in den meisten Fällen über den Titel oder den Übertitel möglich.

### 3.2.3 Analyseverfahren

Die Grundlage des gegenständlichen empirischen Vorgehens bildet, wie es auch als Instrument bei der strukturierenden Inhaltsanalyse vorgesehen ist, ein a priori festgelegter Raster. Die Erstellung dieser Struktur erfolgte theoriegeleitet (siehe Kapitel 3.1) und entspricht im wesentlichen den erwachsenenpädagogischen Handlungsebenen sowie dem Tätigkeitsfeld „Bibliothekswesen“, das der Erwachsenenbildung zugerechnet wird, jedoch einen eigenständigen Bereich in Bezug auf das Aufgabenprofil darstellt.

Ziel war es möglichst viele Veranstaltungen aus der Datentabelle diesen Kategorien zuzuordnen (= zu klassifizieren). Um diese Zuteilung leichter und intersubjektiv vornehmen zu können, war es in einem ersten Schritt nötig, Schlüsselbegriffe festzulegen, die die genannten Kategorien möglichst eindeutig charakterisieren. Diese hatten eine ähnliche Funktion wie die Ankerbeispiele im Rahmen der klassischen, qualitativen Inhaltsanalyse.

Tabelle 7: Übersicht über die 42 Schlüsselbegriffe, nach denen die Rubriken „Ziel/Inhalt“ und „Titel“ gefiltert wurden, absteigend gereiht nach der Anzahl an Treffern.

<b><i>Begriff</i></b>	<b><i>Treffer</i></b>	<b><i>Begriff</i></b>	<b><i>Treffer</i></b>
Lernen	266	Modell	70
Bibliothek ODER Bücher	261	Konzept	67
Praxis	223	Verständnis	65
Methode	213	Öffentlichkeitsarbeit	62
Lesen ODER Literatur	166	Supervision ODER coaching	60
Alte(r) ODER Senior ODER geriatrisch ODER ältere	133	Rolle	56
Lehren	119	Wissenschaft	47
Organisation	117	Evaluation ODER Erfolgskontrolle	42
Führung ODER Leitung	117	Reflexion	42
Plan ODER Planung	115	Qualität	35
Beratung ODER beraten	112	Strategie	35
Kommunikation ODER Rede ODER Gespräch	110	Umsetzung	34
Medium ODER Medien	103	Marketing	28
Kultur	101	Schreiben	22
Politik ODER politisch	99	Didaktik	21
Management	98	Arbeiter	20
Kompetenz	87	Feminismus	19
Analyse	87	Gemeinwesen	19
Sprache ODER sprechen	83	politische Bildung	19
Diskussion	83	ausländisch	15
Frau	77	Behinderte ODER integrativ	14

Die Festsetzung der Schlüsselbegriffe passt sich dem gängigen Modus der Inhaltsanalyse an, die nicht mit Begriffen agiert, die von „extern“ rekrutiert werden, sondern aus dem zu analysierenden Text selbst hervorgehen. Es wurde nach Wörtern gesucht, welche für die jeweilige Handlungsebene zentrale Bedeutung haben und somit eine Schlüsselfunktion einnehmen. Außerdem wurde versucht zu berücksichtigen, welche Begriffe am häufigsten für einen Sachverhalt gebraucht werden. Bei der Auswahl der Schlüsselwörter spielte also die Expertise der Autorin eine tragende Rolle. Beispielgebend für die Auswahl der Schlüsselbegriffe waren die Programme der Jahre 1979, 1989, 1999 und 2007, die im jeweiligen Jahrzehnt die meisten Veranstaltungen aufwiesen. Die systematische Durchsicht der Texte in den jährlichen Veranstaltungsprogrammen führte zu einer Liste an Wörtern, die in Tabelle 7 zusammengestellt sind. Die Wörter „Erwachsenenbildung“ und „Professionalisierung“, die zwar für die vorliegende Arbeit zentrale Bedeutung einnehmen, wurden nicht als Schlüsselbegriffe

definiert, weil sie die auf Grund ihres häufigen Gebrauchs in den Programmheften keine Trennschärfe aufweisen und damit keine Klassifizierung erlaubten.

Das hier zur Anwendung gelangte Vorgehen beruht auf einem Materialdurchlauf, der wegen der Datenmenge mittels elektronischer Datenverarbeitung erfolgte. Ein wesentlicher Vorteil der automatisierten Verarbeitung liegt darin, dass die systematische Suche nach Schlüsselwörtern weniger fehleranfällig geschehen und die Bearbeitungszeit erheblich verkürzt werden kann. Darüber hinaus kann im Anschluss leichter eine Häufigkeitsauswertung der Daten vorgenommen werden.

Die Texteinträge in den Rubriken „Ziel/Inhalt“ sowie „Titel“ der Datentabelle wurden nach diesen Schlüsselwörtern durchsucht, und jene Veranstaltungen, die einen Treffer in einem der beiden Felder aufwiesen, wurde unter dem entsprechenden Begriff eine 1 zugeordnet. Leere Felder wurden mit einer Null aufgefüllt. Im Zuge dieses Filterungsprozesses kamen auch Begriffe mit gegenteiliger oder ähnlicher Bedeutung in Form von logischen UND-, UND\_NICHT- bzw. ODER-Verknüpfungen zur Anwendung (z.B. Evaluierung ODER Erfolgskontrolle). Die Anzahl der Treffer pro Begriff bewegte sich in einem Rahmen von 6 bis 304, wies also eine große Spanne auf. Das Ergebnis dieses Vorgehens war eine binär kodierte Datenmatrix, bestehend aus den Kursen als Objekten und den Begriffen als Variablen.

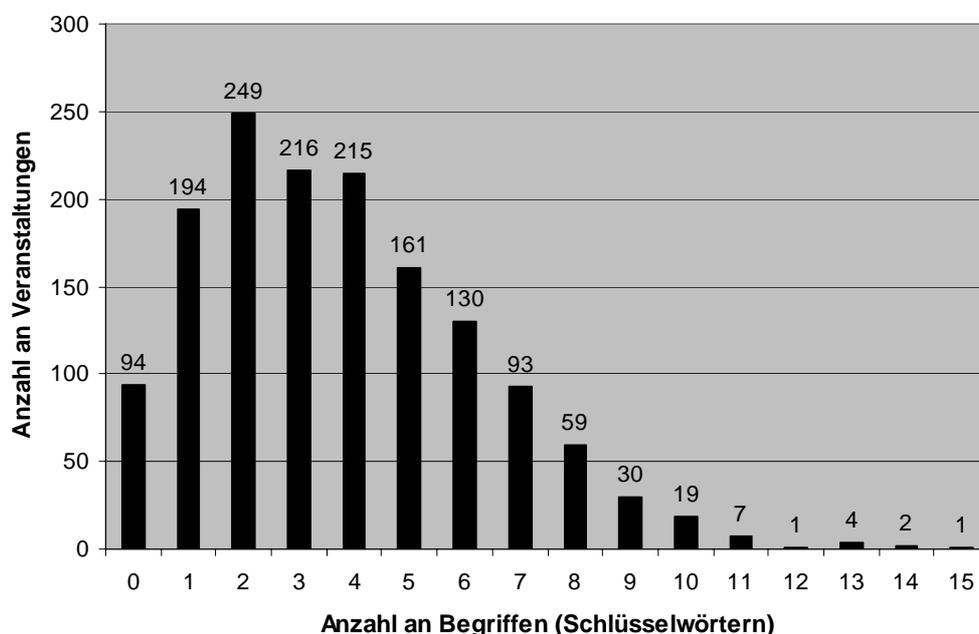


Abbildung 2: Anzahl an Veranstaltungen in Relation zur Häufigkeit der vorkommenden Schlüsselwörter. Lesebeispiel: 30 Veranstaltungen waren durch das Vorkommen von 9 Begriffen gekennzeichnet.

Bevor diese Matrix in einem nächsten Schritt Ähnlichkeitsanalysen unterworfen werden konnte, war es notwendig, 288 Veranstaltungen, die durch weniger als zwei Begriffe charakterisiert waren (94 ohne Treffer, 194 mit nur einem Treffer), aus der Datenmatrix zu entfernen. Ebenso wurden Begriffe, die nur selten vorkamen nicht berücksichtigt, um das Rauschen in den Daten geringer zu halten. Das Ergebnis dieses Kürzungsprozesses war eine Matrix aus 1187 Veranstaltungen und 42 Begriffen (siehe Tabelle 7).

Die gekürzte Datenmatrix wurde in der Folge Clusteranalysen im Statistikprogramm SPSS 15 unterzogen. In einem ersten Analyseschritt kam ein hierarchisch agglomeratives Clusterverfahren mit der Verknüpfungsvorschrift nach Ward in Verbindung mit der quadrierten euklidischen Distanz als Distanzmaß zur Anwendung. Die Methode nach Ward versucht schrittweise die Summe der quadrierten Distanzen zwischen den hypothetischen Clustern zu minimieren, und zwar so lange, bis eine optimale Lösung gefunden wird. Die Methode gilt als sehr effizient in der Auffindung von deutlich abgegrenzten Clustern und bildet tendenziell kleinere Cluster. In einem zweiten Schritt wurde ein nicht-hierarchisches Verfahren (Clusterzentrenanalyse) eingesetzt, mit dessen Hilfe die Unterteilung eines sehr heterogen erscheinenden Großclusters gelang. Durch dieses Vorgehen konnten automatisch Kategorien gebildet werden, die durch eines oder mehrere der verwendeten Schlüsselwörter gekennzeichnet waren. Diese Kategorien wurden mittels Diskriminanzanalyse nach den Schlüsselbegriffen mit der größten Trennschärfe analysiert und dementsprechend interpretiert.

Nach dieser automatisierten Kategorienbildung, die aufgrund der Mehrdeutigkeit mancher Begriffe bzw. einer mangelhaften Verknüpfungs- und Interpretationsfähigkeit von Begriffen durch das Computerprogramm eine gewisse Restfehleranfälligkeit aufwies, erfolgte eine vollständige Durchsicht der Klassifikation auf Plausibilität und gegebenenfalls eine gutachtliche Korrektur durch die Autorin, wobei in erster Linie die Rubrik „Ziel/Inhalt“ maßgeblich war, dann der Titel bzw. der Übertitel der Veranstaltung und erst in letzter Instanz die Zielgruppe. In diesem Arbeitsschritt wurde außerdem versucht, die zuvor ausgeschiedenen 288 Veranstaltungen aufgrund ihrer Titel oder Übertitel den Kategorien zuzuordnen. In 222 Fällen war dies möglich, sodass letztendlich insgesamt 1409 Veranstaltungen klassifiziert werden konnten. Bei 66 Veranstaltungen war eine Einordnung nicht möglich (siehe auch Kapitel 3.3.3.1).

Diese vollständige, gutachtlich überarbeitete Klassifikation war Grundlage für die nachfolgenden Häufigkeitsauswertungen, die unterteilt in 5- bzw. 7-Jahresperioden erfolgten,

wodurch eine zeitliche Auflösung von geänderten Häufigkeiten im Kursangebot des BifEB möglich wurde. Die beiden 7-Jahresperioden ergaben sich am Anfang und am Ende des Zeitraumes, weil es sinnvoll erschien die Jahre 1974 und 1975 sowie 2006 und 2007 der ersten bzw. der letzten Periode zuzurechnen.

### 3.3 Ergebnisse der Programmanalyse

#### 3.3.1 Ergebnisse der Clusteranalyse

Beim Clusterverfahren mit der Verknüpfungsmethode nach Ward wurde eine Lösung bestehend aus sieben Clustern als sinnvoll erachtet. Die gefundene Gruppierung wurde in einer Diskriminanzanalyse nach Begriffen mit besonderer Trennschärfe durchleuchtet, die eine Interpretation und Benennung der entstandenen Gruppen erlaubten (Tabelle 8). Unterstützt wurde dieses Vorgehen durch ein Umstellen der Datenmatrix, und zwar derart, dass einerseits jene Veranstaltungen, die einem Cluster angehörten und andererseits auch die Begriffe, die ein ähnliches Verteilungsmuster über die Cluster zeigten, zusammensortiert wurden.

Tabelle 8: Ergebnis der hierarchischen Clusteranalyse inklusive Gruppengröße und diskriminierender Begriffe; Farbgebung: orange = Programmebene, gelb = Unterrichtsebene, grün = Bibliothekswesen. Besonders trennscharfe Begriffe sind fett hervorgehoben.

<b>Benennung</b>	<b>Anzahl</b>	<b>Diskriminierende Begriffe</b>
Programmebene	102	<b>Management, Planung,</b> Organisation, Strategie, Marketing
Supervision, Beratung	106	<b>Supervision, Beratung,</b> Feminismus, Rolle, Verständnis Kompetenz
Methodik, Didaktik	185	<b>Lernen, Lehren,</b> Methode, Didaktik Alte(r)
Frauen	57	<b>Frau, Feminismus,</b> <b>Beratung, Rolle, Methode,</b> Kompetenz, Wissenschaft
Bibliotheksleitung	210	<b>Bibliothek, Lesen &amp; Schreiben,</b> Führung, Medien, Verständnis
Bibliothek: Methoden, Kommunikation	18	<b>Öffentlichkeitsarbeit, Modell,</b> <b>Führung, Kommunikation,</b> Methode, Bibliothek
heterogenes Großcluster	509	<i>vage definiert durch:</i> Diskussion, Alte(r), Wissenschaft, Modell, Kultur

Ein Cluster, das charakterisiert ist durch ein gehäuftes Vorkommen von Begriffen wie *Management, Planung Organisation* und *Strategie*, konnte der Programmebene allgemein zugerechnet werden. Im Fall der Unterrichtsebene war die Struktur differenzierter. Ihr gehören zumindest drei Cluster an. Eines davon ist durch Begriffe wie *Supervision, Beratung, Rolle* und *Verständnis* gekennzeichnet, ein weiteres durch die Begriffe *Lernen, Lehren, Methode* und *Didaktik*. Das dritte spiegelt primär die Zielgruppe Frauen wieder (Begriffe wie *Frau, Feminismus, Rolle*), fällt aber auch in die Unterrichtsebene, weil darüber hinaus Begriffe wie *Beratung, Methode* und *Kompetenz* typisch sind.

Das Bibliothekswesen zerfiel in zwei sehr ungleiche Teile. Einerseits die Masse der Bibliotheksleiterkurse (210), die in erster Linie durch die Begriffe *Bibliothek, Lesen & Schreiben, Führung* und *Medien* gekennzeichnet sind und andererseits die kleine Gruppe der Veranstaltungen, die primär in Richtung *Öffentlichkeitsarbeit, Kommunikation* und *Methode* gehen und erst in zweiter Linie durch die Begriffe *Bibliothek* und *Führung* charakterisiert sind.

Auf diese Art und Weise konnten 678 Veranstaltungen von gesamt 1187 klassifiziert werden. Der letzte Cluster bestehend aus 509 Veranstaltungen, war nach diesem Analyseschritt nicht interpretierbar, weil noch ungeordnet. Neunzig Prozent dieser Veranstaltungen waren durch weniger als 6 Schlüsselbegriffe beschrieben und somit offenbar schwer klassifizierbar. Erst durch die nachgeschaltete Clusterzentrenanalyse wurde auch in dieser Gruppe eine Struktur erkennbar, auf deren Basis 247 Veranstaltungen den 6 oben beschriebenen Kategorien zugeteilt werden konnten.

Zwei neue Cluster konnten so identifiziert werden, die allerdings etwas schwerer durch Schlüsselbegriffe fassbar sind. Zum einen die Veranstaltungen, die sich mit der Zielgruppe der älteren Menschen beschäftigen (zentraler Begriff *Alte(r)*), zum anderen Veranstaltungen, die allgemeine, soziokulturelle Themenbereiche behandeln (Schlüsselbegriffe *Gemeinwesen, Kultur, Medien* und *Politik*). Diese Themen spielen in die verschiedensten beruflichen Felder der Erwachsenenbildung hinein und rechtfertigen eine Einstufung auf übergeordneter Ebene. Im Folgenden wird diese vierte Hauptkategorie unter dem Titel „Bildung und Gesellschaft“ geführt (siehe Tabelle 9 und Tabelle 10). Den beiden genannten Clustern konnten 135 der 509 Veranstaltungen zugeordnet werden. Die fehlenden 127 Veranstaltungen wurden im Wege der gutachtlichen Klassifikation den später eingeführten Unterkategorien „Sachgebiete“, „Grundlagen und Wissenschaft“ sowie „sonstige Zielgruppen“ (Behinderte, ArbeiterInnen und AusländerInnen) zugeteilt.

Tabelle 9: Aufteilung des heterogenen Großclusters aus der hierarchischen Clusteranalyse auf bestehende und neue Kategorien; Farbgebung wie oben, blau = Hauptkategorie „Bildung und Gesellschaft“. Besonders trennscharfe Begriffe sind fett hervorgehoben.

<b>Benennung</b>	<b>Anzahl</b>	<b>Diskriminierende Begriffe</b>
Programmebene	64	s.o.
Supervision, Beratung	14	s.o.
Methodik, Didaktik	108	s.o.
Frauen	14	s.o.
Ältere Menschen	66	<b>Alte(r),</b> Lernen, Lehren, Praxis, Kommunikation
Bibliothekseitung	31	s.o.
Bibliothek: Methoden, Kommunikation	16	s.o.
<b>Bildung und Gesellschaft</b>	69	<b>Gemeinwesen, Kultur, Medien,</b> Analyse, Politik, Strategie, Diskussion

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Struktur, die mit den automatisationsgestützten Methoden sichtbar wurde, zwar weitgehend den theoretisch hergeleiteten Handlungsebenen (Unterrichts- und Programmebene) sowie dem speziellen Funktionsbereich der BibliothekarInnen entspricht, aber offensichtlich noch einen Bedarf an einer weiteren Differenzierung in sich birgt. Eine stimmige Feingliederung konnte letztlich erst durch die gutachtliche Bearbeitung seitens der Autorin erreicht werden.

### **3.3.2 Vollständige, gutachtlich überarbeitete Klassifikation**

Die automatisationsgestützte Auswertung ermöglichte die Zuordnung von 1060 Veranstaltungen (= 72%). Wegen der erwähnten Restfehleranfälligkeit der automatisierten Vorgangsweise (siehe Abschnitt 3.2.3) war es, wie gesagt, notwendig, in einem gutachtlichen Datendurchlauf die computergestützte Klassifikation auf Plausibilität zu prüfen und diese um die mangelhaft beschriebenen Veranstaltungen (weniger als zwei Treffer siehe S. 81), die zuvor ausgeschieden werden mussten, zu erweitern. Gegebenenfalls wurden Klassifikationen

geändert. Ein wesentliches Ziel dieses Schrittes war es außerdem, eine hierarchisch stimmige und etwas verfeinerte Struktur hervorzubringen (siehe Tabelle 10).

Tabelle 10: hierarchische Feingliederung des Veranstaltungsangebotes des BifEB nach gutachtlicher Überarbeitung. GWA steht für Gemeinwesenarbeit, „Sonstige“ unter 2.4.3 bezeichnet Behinderte, ArbeiterInnen und AusländerInnen.

<b>Hauptkategorie</b>	<b>1. Unterkategorie</b>	<b>2. Unterkategorie</b>
1 Programmebene	1.1 Projektmanagement 1.2 Planung, Führungsaufgaben, PR	
2 Unterrichtsebene	2.1 Beratung, Supervision und Coaching 2.2 Methodik und Didaktik 2.3 Sachgebiete 2.4 Zielgruppen  2.5 Grundlagen und Wissenschaft	2.4.1 Frauen 2.4.2 Ältere Menschen 2.4.3 Sonstige
3 Bibliothekswesen	3.1 Bibliotheksleitung 3.2 Methoden und Kommunikation 3.3 Literarische Sachgebiete	
4 Bildung und Gesellschaft	4.1 Bildung und Gesellschaft allgemein 4.2 GWA, Volkskultur und regionale Projekte	

Im Folgenden wird die letztendliche Struktur, bestehend aus Haupt- und Unterkategorien aufgezeigt und mittels typischer Veranstaltungsbeispiele veranschaulicht und inhaltlich untermauert.

### 3.3.2.1 Programmebene

Beim Durchgehen aller Veranstaltungen, die aus Cluster 1 hervorgingen und der Programmebene entsprachen, zeigten sich zwei inhaltliche Schwerpunkte. Eine Untergruppe widmete sich dem Bildungsmanagement im engeren Sinne. Themen wie Planen, Führung und Öffentlichkeitsarbeit in der Erwachsenenbildung sind zentrale Inhalte. Ein weiterer thematischer Schwerpunkt zeichnete sich im Projektmanagement ab, wodurch sich eine zweite Subgruppe bilden ließ.

#### 3.3.2.1.1 Projektmanagement

Ein typischer Vertreter dieser Kategorie ist die Veranstaltung *„Projektmanagement – Von der Idee zur Umsetzung“*, die von 1992 bis 2005 immer wieder am Programm stand. In mehreren Einzelveranstaltungen werden darin die Schritte des Projektmanagements und anwendungsorientierte Instrumentarien vorgestellt.

Dass Bildungsveranstaltungen in den letzten Jahren vermehrt in Form von Projekten organisiert werden und dafür passende Programme erstellt, potenzielle TeilnehmerInnen gewonnen sowie Drittmittel zur Finanzierung sichergestellt werden müssen, wird in der Veranstaltung *„Bildungsprojekte. Von der Idee zur Entscheidung“* abgehandelt.

#### 3.3.2.1.2 Planung, Führungsaufgaben, PR

Ein Vertreter dieser Subkategorie ist der Lehrgang *„Management der Erwachsenenbildung“*, der bereits ab 1974 bis 1981 am Programm steht. Die TeilnehmerInnen dieser Lehrgangsteile sollen die modernen Managementfunktionen wie Planen, Organisieren und Entscheiden kennenlernen. Die Vermittlung erfolgt sowohl anhand theoretischer Grundlagen als auch in Form eines Erfahrungsaustausches über praktische Anwendungsmöglichkeiten. Die Organisationsentwicklung wird ebenso zum Thema gemacht wie die Erfolgskontrolle von Managementprozessen.

Die Veranstaltungen mit dem Titel *„Öffentlichkeitsarbeit“* (1992 und 1993) wollen anhand der Darstellung von Instrumenten wie z.B. dem Verfassen von Presseaussendungen, dem Erstellen von Plakaten sowie dem Verhalten bei Interviews und Podiumsdiskussionen Anwendungsmöglichkeiten aufzeigen und damit das praktische Vorgehen unterstützen. Die Anwendungsorientierung dieser Kurse wird durch die Erarbeitung von Rohkonzepten für die PR der eigenen Institution unterstrichen.

Ab den neunziger Jahren wird ein Diplomlehrgang mit dem Titel *„Bildungsmanagement“* angeboten. Darin werden in Analogie zu den früheren Veranstaltungen *„Management in der Erwachsenenbildung“* Managementtechniken, Führungsmethoden und Organisationswissen vermittelt. Neue Themengebiete bilden Marketing, Finanzplanung und rechtliche Grundlagen. Über die Vermittlung von betriebswirtschaftlichen Methoden hinausgehend wird in den Veranstaltungsteilen dieses Lehrgangs auch das berufliche Selbstverständnis aufgegriffen und erarbeitet. Damit sollen laut Zielbeschreibung Akzente zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung gesetzt werden.

Durch die gesamte Periode hindurch (1975 – 2007) wird von der KEBÖ in Kooperation mit dem BIfEB eine Veranstaltung angeboten, die sich an die pädagogisch Verantwortlichen, also

die LeiterInnen und PlanerInnen wendet. Zunächst unter dem Titel KEBÖ-Grundlehrgang und ab 1996 unter der neuen Bezeichnung „EB-Profi“ ist diese Veranstaltung für das pädagogisch planende und organisatorisch tätige Personal konzipiert und inhaltlich auf die aktuellen Anforderungen des Berufs abgestimmt.

### 3.3.2.2 Unterrichtsebene

Bei der gutachtlichen Zuteilung der Veranstaltungen zur Unterrichtsebene erwiesen sich die automatisch generierten Cluster „Supervision“, „Methodik, Didaktik“ und „Frauen“ als eine zu grobe Struktur. Daher wurde versucht, weitere Schwerpunkte herauszufiltern, was letztlich zur Bildung einer dreistufigen Hierarchieebene führte. Auf einer unter der Unterrichtsebene angesiedelten Stufe entstanden dann zusätzlich zu „Supervision“ und „Methodik, Didaktik“ drei weitere Untergruppen: „Sachgebiete“, „Zielgruppen“ sowie „Grundlagen und wissenschaftliche Anbindung“. Die Subkategorie „Zielgruppen“ zerfiel nochmals in drei Unterheiten: „Frauen“ (diese ergab sich bereits durch die Clusteranalyse), „Ältere Menschen“ und „weitere Personengruppen“ wie z.B. ArbeiterInnen, AusländerInnen und Behinderte.

#### 3.3.2.2.1 Beratung, Supervision und Coaching

Schon im ersten Jahr des Bestehens steht auf dem Programm des BIfEB eine Arbeitstagung für MitarbeiterInnen der Verbände und der Institutionen der Erwachsenenbildung und für MitarbeiterInnen von Beratungsstellen für Erwachsene mit dem Titel „Probleme der Bildungsinformation und –beratung bei Erwachsenen“, wobei es keine Angaben zum Ziel bzw. zum Inhalt im Programmheft gibt. In den Folgejahren wird die Ausbildung zum „**Lehr- und Lernberater für die Erwachsenenbildung**“ (1990) angeboten. Der Begriff Supervisionsausbildung ist dem genannten Titel in Klammer beigefügt. Es geht darin um die Entwicklung von Fähigkeiten zur Beratung von in der Erwachsenenbildung leitend tätigen Personen. Der Schwerpunkt liegt in der Erprobung von Techniken, um die Handlungsfähigkeit zu verbessern, die Wissensvermittlung steht nicht im Vordergrund.

Ab 1992 bietet der Lehrgang „**Beratung und Supervision in der Erwachsenenbildung**“ in Einzelmodulen Inhalte an, die zur Analyse und Gestaltung von Rahmenbedingungen befähigen sollen. Das Erproben und Einüben von beratungsspezifischen Verhaltensweisen sind ebenso wie das Entwickeln eines spezifischen Rollen- und Selbstverständnisses Ziel dieser Veranstaltungen.

Später in den neunziger Jahren kommt es zu einer inhaltlichen Aufteilung der Veranstaltungen in die Schiene der Supervision und in Richtung Bildungsberatung. Während die

„**Supervisionsausbildung**“ auf die Differenzierung und Erweiterung der sozialen Wahrnehmungsfähigkeit und auf die Ausbildung von aufgabenorientierten Handlungskompetenzen abzielt, geht es in dem Lehrgang „**Bildungsberatung**“, der aus den Mitteln des Europäischen Sozialfonds gefördert wird, um Lernberatung für Erwachsene. Der zuletzt genannte Lehrgang vermittelt Wissen über das österreichische Aus- und Weiterbildungssystem und geht zudem auch noch auf finanzielle Förderungsmöglichkeiten ein. Auch in dieser Veranstaltungsreihe ist die Praxisorientierung ausgeprägt, denn es gilt, Instrumente der Lernberatung kennenzulernen und auszuprobieren.

„**Bildungs- und Berufsberatung**“, als Aufbaulehrgang konzipiert, bietet den AbsolventInnen der Lehrgänge „**Bildungsberatung**“ oder „**Bildungsberatung und Berufsinformation**“ die Möglichkeit ein akademisches Abschlussdiplom zu erreichen.

Auf die speziellen Lebenszusammenhänge und Probleme von Frauen gehen die Veranstaltungen „**Grundlagen von frauenspezifischer Beratung**“ und „**Vertiefung frauenspezifischer Beratung**“ ein, indem abgestimmte Methoden der Gesprächsführung in Übungseinheiten geschult werden und in einem nächsten Schritt der Erfahrungsaustausch sowie der Bezug zur eigenen Praxis hergestellt wird.

In der „**Ausbildung zum Supervisor/zur Supervisorin und für Coaching**“, die 2006 in dieser Form angeboten wird, kommt der Aspekt des Coachings in der Zielorientierung vermehrt zum Ausdruck. Es geht hier um die komplexe Fähigkeit in verschiedenen beruflichen Feldern Settings gestalten zu können, um persönlichkeitsfördernde Prozesse zu initiieren und zu begleiten.

#### 3.3.2.2.2 Methodik und Didaktik

Diese Veranstaltungsgruppe, die zahlenmäßig am stärksten vertreten ist, widmet sich den pädagogischen Fähigkeiten im engeren Sinne. Die Zielausrichtung der Kurse reicht von der Kompetenzschulung der Vermittlungstätigkeit über ein großes Repertoire an Methoden, die auf das Lernen Erwachsener abgestimmt sind.

Kommunikation spielt bei einer Vielzahl an Kursen dieser Kategorie eine zentrale Rolle. Die Seminare „**Kommunikativer Unterricht**“ (1979) und „**Sprechen, reden, sich verständigen**“ (1983) zielen darauf ab, Gesprächsformen für das Unterrichten sowie für die Arbeit mit Groß- und Kleingruppen einzuüben und darüber hinaus den Einsatz von Medien wie Video und Arbeitsbücher zu reflektieren.

Wird der Medieneinsatz in den genannten Veranstaltungen im Kontext mit Kommunikation thematisiert, steht er in anderen Seminaren inhaltlich noch mehr im Zentrum. Dazu zählen die

Veranstaltungen mit dem Titel *„Lehren und Lernen mit Medien in der Erwachsenenbildung“* (1977), worin mediengerechte Arbeitsformen und technische Einsichten vermittelt werden. Das Medium Video wird in den achtziger Jahren in einer Reihe von Seminaren aufgegriffen, wobei es sowohl um die technischen Grundfertigkeiten als auch um die dramaturgische Umsetzung von Inhalten geht (*„Einführungsseminar in die Arbeit mit Video“* und *„Kreativer Umgang mit Video“*, beide 1986). Ab den neunziger Jahren werden Seminare mit dem Titel *„Medienkunde und Medienpädagogik“* angeboten, die neben Video vermehrt den Einsatz vom Computer zum Thema machen.

Ein weiterer typischer Vertreter dieser Kategorie ist das Seminar *„Planen und Durchführen von Kursen und Seminaren“* (1993, 1994, 1995). Hierbei stehen die Vermittlung von Grundlagenwissen zum Lernverhalten, das Gestalten von Lernvorgängen sowie das Schaffen von didaktischen Rahmenbedingungen im Vordergrund. Methoden werden vorgestellt und sollen darüber hinaus erprobt werden.

Ein zentrales Thema ab Mitte der neunziger Jahre stellt das selbstorganisierte, selbständige Lernen dar. Die *„Entwicklungswerkstatt SOL“*<sup>6</sup> (1995), die sich zum Ziel setzt, im Rahmen des erwachsenenbildnerischen und wissenschaftlichen Auftrages verstärkt solche Lernformen zu entwickeln, will den Einsatz von Selbstlernmaterialien und Dokumentationsmöglichkeiten aufzeigen. Die Durchführung sowie die Evaluation solcher Lernveranstaltungen soll ebenso besprochen werden.

Inhaltlich sehr ähnlich gelagert ist die Veranstaltung *„Methoden und Lernarrangements. Werkstatt für aktives und selbständiges Lernen von Erwachsenen“* (1996), in der Methoden für diese Lernformen entwickelt werden sollen.

Das Schreiben als Methode für Lernprozesse wird von mehreren Veranstaltungen aufgegriffen. In der pädagogischen Schreibwerkstatt *„Schreiben in Lernprozessen“* (2004) soll der Zugang zum Schreiben ermöglicht und die Lust dazu gesteigert werden. Die Seminarreihe *„Skills and Tools für Trainer. Selbstinstruktive Texte gestalten“* (2005) geht auf das Schreiben von Texten zur Unterstützung von Lernprozessen ein.

Auf das in der Pädagogik benötigte Leiten von Gruppen wird auch in einer Reihe von Veranstaltungen eingegangen. Bei *„Moderation kompakt“* (2006) stehen die Vermittlung von erprobten Techniken und von methodischem Handwerkszeug auf dem Programm, um mit Gruppen wirksamer umgehen zu können. Ein ähnlich gelagertes Ziel hat die Veranstaltung *„Gruppen und Teams kompetent leiten und begleiten. Fragetechniken und Design-*

---

<sup>6</sup> „SOL“ steht als Abkürzung für Selbstorganisiertes Lernen.

*entwicklung*“ (2007). Auch hier werden Methoden und Techniken für die Moderation und für beteiligungsorientiertes Arbeiten in Gruppen vermittelt.

#### 3.3.2.2.3 Sachgebiete

Als ein spezielles Sachgebiet zeichnet sich in den Veranstaltungen der 1980er Jahre z.B. das Thema Gesundheit ab. *„Dimensionen der Gesundheit“* (1984, 1985 und 1986) behandelt Gesundheitserziehung von theoretischer und von praktischer Seite, wobei beeinflussende Faktoren von Gesundheit und Krankheit bewusst gemacht und Veränderungspotentiale entwickelt werden sollen. Die Praxisorientierung besteht darin, dass Methoden erlernt werden um Wissen und Erfahrungen weitergeben zu können.

Ein weiteres Sachgebiet kann im Sprachenlernen festgemacht werden, wobei die Fremdsprachenvermittlung allgemein und Deutsch bzw. Englisch als Fremdsprache Schwerpunkte bilden. Bei der Veranstaltung *„Interkulturelles Lernen, Grundlagen des Spracherwerbs“* (1990) werden Fachdiskussionen zu den Themen Muttersprache, Zweitsprache und zum Sprachbegriff an sich geführt.

Der Lehrgang *„Lust auf Sprache. Fremdsprachenlernen und -lehren“* (2000, 2002) will in mehreren Modulen die methodischen, didaktischen und interaktiven Kompetenzen von SprachkursleiterInnen erweitern.

Berufsbezogener und kommunikativer Englischunterricht wird in den Kursen *„Communication at work. Arbeitswelt Englisch“* (1987) angeboten. Die Reihe *„Neue Wege des Fremdsprachenlernens“* widmet sich in einem Seminar *„Deutsch als Fremdsprache – Selbstlernen“* (1994) den Möglichkeiten, wie in offener Form, im Sinne eines selbstorganisierten Lehr-/Lernansatzes Deutsch als Fremd- bzw. Zweitsprache erlernt werden kann.

Politische Bildung war seit jeher ein Ziel der Erwachsenenbildung. Daher wird Politik als Sachgebiet aufgegriffen und Methoden und Didaktik dazu vermittelt (*„Train the trainer. Methodik und Didaktik der politischen Bildung.“* 1989). Die Veranstaltung *„Politische Erwachsenenbildung in Europa. Erfahrungsaustausch zu Konzeptionen, Methoden, Problemen, Perspektiven“* (1995) nimmt sich zum Ziel, politische Bildung mehr ins Zentrum der Erwachsenenbildung zu rücken und erarbeitet dazu Grundlagen für einen Theorie-/Praxis-Prozess.

Geschichte an sich und historisch bedeutungsvolle Ereignisse können ebenfalls als ein Spezialsachgebiet identifiziert werden. Die Veranstaltungsreihe *„Klio – Geschichte und Erwachsenenbildung“* will im *„Revolutionsseminar“* (1991, 1992) einen exemplarischen Zugang zu Geschichte herstellen und ein besseres Verständnis zu Revolutionen erzeugen.

#### 3.3.2.2.4 Zielgruppen

Eine bedeutende Zielgruppe, die sich auch bei der Clusteranalyse als dominant erwies, bilden Frauen. Bereits 1975 wird die besondere Stellung der Frau in ihren jeweiligen sozialen Gegebenheiten in dem Seminar „**Die Problematik der Frau in Familie, Beruf und Gesellschaft. Konsequenzen für die Erwachsenenbildung**“ aufgegriffen. In den Neunzigern wird mit dem „**Frauenseminar**“ ein Forum für Frauen geschaffen, die institutionelle Frauenarbeit leisten oder betreiben wollen. Es sollen Standpunkte erarbeitet und Aktivitäten koordiniert werden.

Ein Lehrgang universitären Charakters mit dem Titel „**Feministisches Grundstudium**“ (1998 – 2007) geht in seinen Modulen die umfassend und von verschiedenen Aspekten auf die Zielgruppe der Frauen ein. Die Geschichte der Frauenbewegung wird ebenso thematisiert wie geschlechtsspezifische Perspektiven in soziokulturellen Feldern und Kommunikationsstrategien sowie Konfliktmanagement.

Dem Aufgabenbereich von Frauen in Projekten bzw. in der Leitung von Organisationen nehmen sich ebenso eine Reihe von Veranstaltungen an („**Frauen in Projekten – Beruf oder Berufung**“ 1996, „**Führen und Leiten von Frauengruppen**“ 1999).

Eine weitere, gewichtige Zielgruppe stellt die ältere Bevölkerung dar. „**Älterwerden – ein Problem**“ widmet sich in vielen Seminaren diesem Themenkreis, indem z.B. konkrete Möglichkeiten der aktiven Lebensgestaltung, medizinische Fragen der Fürsorge und rechtliche sowie Managementfragen aufgegriffen und bearbeitet werden.

Eine Seminarreihe „**Materialien und Medien in der Altenarbeit**“ beschäftigt sich in den einzelnen Teilen mit unterschiedlichen Methoden zur Aktivierung und Animation in der Arbeit mit alten Menschen. Einmal werden Fertigkeiten zum „**Gestalten und Werken**“ (1983) vermittelt, ein anderes Seminar widmet sich der „**Bewegung im Alter**“ (1982).

Ebenfalls der Bewegungsschulung für Senioren wendet sich der Ausbildungslehrgang für Altersturnen und –sport „**Fit Lehrwart für den Seniorensport**“ (1982 – 1989) zu. Hierin werden die TeilnehmerInnen mit den pädagogischen Anforderungen sowie mit den psychischen und physischen Gegebenheiten im Alter vertraut gemacht. Um die Anwendung in der Praxis zu üben, sind Lehrauftritte vorgesehen.

Die Veranstaltungsreihe „**Altern – Bilden – Lernen**“, die in den neunziger Jahren angeboten wurden (1993 – 1999), beschäftigt sich mit Themen, Entwicklungen und Trends in der Bildungsarbeit mit älteren Menschen. 2004 fand unter diesem Titel eine Werkstattveranstaltung statt, in der neue Ansätze der Bildungsarbeit mit Menschen des dritten und vierten Lebensalters diskutiert und entwickelt wurden.

Andere zielgruppenorientierte Veranstaltungen nehmen die Gruppen der ArbeiterInnen (z.B. „*Werkstatt ArbeiterInnenbildung*“ 1980 – 1999), der ausländischen MitbürgerInnen (z.B. „*Arbeit mit ausländischen MitbürgerInnen*“ 1994 – 1999) und schließlich Menschen mit geistiger Behinderung („*Bildung eine Chance für alle. Ausbildung zum/zur ErwachsenenbildnerIn für Menschen mit geistiger Behinderung*“ 1998 – 2005).

#### 3.3.2.2.5 Grundlagen und Wissenschaft

In diese Kategorie wurden Kurse gereiht, die sich an StudentInnen der pädagogischen Akademie richten und diese exemplarisch in die Erwachsenenbildung Österreichs einführen („*Der Lehrer als Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung*“ 1974 – 1985).

Die Veranstaltung „*Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung*“ (z.B. 1987) richtet sich an Studierende der Erziehungswissenschaften, die sich für Erwachsenenbildung interessieren, und dient der Einübung in die Gestaltung von Lernprozessen. 1988 wurde aus dieser Veranstaltung eine universitäre Ausbildung von ErwachsenenbildnerInnen („*Einführung in die Grundstruktur der Erwachsenenbildungspraxis*“), die für das Studium der Erziehungswissenschaften an den Universitäten Graz, Innsbruck und Klagenfurt anrechenbar ist.

Ebenfalls in diese Kategorie wurden Veranstaltungen gereiht, die sich mit der Entwicklung eines wissenschaftlichen Potentials für die Erwachsenenbildung beschäftigen. Die Tagungen des wissenschaftlichen Arbeitskreises „*Wissenschaft – Arbeit – Bildung*“ lassen aus dem Titel eine Auseinandersetzung der Erwachsenenbildung im Sinne eines wissenschaftlichen Diskurses vermuten, ohne dass eine inhaltliche Beschreibung gegeben wird.

Deutlicher zum Ausdruck gebracht wird die Ausbildung von wissenschaftlichen Grundstrukturen in der Erwachsenenbildung in der Veranstaltung „*Forschung in der Weiterbildung. Diplomarbeiten, Dissertationen, Projekte*“ (2005), in der Probleme im wissenschaftlichen Forschungsprozess bearbeitet und Anregungen zum wissenschaftlichen Schreiben und Publizieren gegeben werden.

#### 3.3.2.3 Ebene Bibliothekswesen

Die dritte a priori angesetzte Strukturebene, das Bibliothekswesen, konnte, wie bereits gezeigt, durch ein Cluster erfasst werden. Bei der gutachtlichen Datendurchsicht ließ sich auch hier eine Feinstruktur erkennen, die zu einer weiteren Differenzierung führte. Ein inhaltlicher Schwerpunkt lag in der Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten, die zur Leitung einer Bibliothek nötig sind. Daher wurde diese Untergruppe mit „*Führung und Management*“ bezeichnet. Auch beim Bibliothekswesen widmete sich eine Reihe von Veran-

staltungen bestimmten Methoden, weshalb eine Untergruppe „Methodik, Didaktik“ erstellt wurde. Eine Vielzahl an BibliothekarInnenfortbildungen war auf bestimmte literarische Fachrichtungen wie z.B. Sachbücher oder Kriminalromane fokussiert, was die Bildung einer dritten Subgruppe veranlasste.

#### 3.3.2.3.1 Bibliotheksleitung

In diese Kategorie wurden alle Ausbildungskurse für Büchereileiter, für ehrenamtliche und nebenberufliche Bibliothekare sowie für hauptberufliche Bibliothekare gereiht, da es hierbei im Besonderen um die Fähigkeiten der Organisation, Führung und Verwaltung einer öffentlichen Bibliothek geht (z.B. 1996). Diese großteils im Management verorteten Kompetenzen sollen genauso wie die Grundlagen der Literaturkunde bereits in einem ersten Teil der Ausbildung erworben werden. In einem zweiten Teil geht es dann wieder um die Vermittlung von Leitungsfähigkeit, indem Methoden der Geschäftsführung, Veranstaltungsplanung, Werbung und Öffentlichkeitsarbeit vermittelt werden. Darüber hinaus findet in diesem Modul auch eine Vertiefung der literarischen Kenntnisse statt. Der dritte Teil der Ausbildung widmet sich noch spezifischeren Bereichen der Büchereileitung und –verwaltung und thematisiert die Selbstdarstellung einer Bücherei. Auch aktuelle Themen im Bereich von Information und Unterhaltung sind berücksichtigte inhaltliche Elemente.

#### 3.3.2.3.2 Methoden, Kommunikation

Fortbildungskurse, die sich mit Methoden zur Vermittlung von Literatur im direkten Kontakt mit KlientInnen beschäftigen, sind in dieser Kategorie zusammengefasst. „*Literatur gemeinsam erleben*“ (1984) gibt Anregungen zum Erzählen, Vorlesen und aktiven Verarbeiten von literarischen Texten. In speziellen Fortbildungskursen werden erprobte Modelle der Literaturarbeit in Krankenhäusern und in Gefangenenhausbüchereien vorgestellt und auf diese Gruppe abgestimmte Kommunikationsformen vermittelt (z.B. „*Wenn Bücher das einzige Fenster nach außen sind ...*“ 1988).

Ebenso sind hier Kurse angeführt, die Fertigkeiten im Umgang mit den „neuen Medien“ schulen („*Elektronische Medien in der Bibliothek*“ 1999, „*Einführung in die Computertechnik für EDV-BetreuerInnen öffentlicher Bibliotheken*“ 2002).

### 3.3.2.3.3 Literarische Sachgebiete

Fortbildungsseminare für Bibliothekare, die ein bestimmtes Sachgebiet oder eine konkrete Literaturgattung aufgreifen, bilden diese Gruppe. Themen, die in diesen Veranstaltungen im Laufe der Jahre immer wieder als literarischer Inhalt aufgegriffen werden, sind zum einen Frauen („*Frauenroman – Literatur für Frauen, Literatur von Frauen, Literatur über Frauen?*“ 1980, „*Die Frau in der Literatur und in der Bücherei*“ 1990), zum anderen Geschichtliches und soziokulturelle Phänomene („*Geschichte und Familiengeschichte. Nationalsozialismus - Was haben wir damit zu tun?*“ 1988, „*Radikalismus und Fremdenhass*“ 1993, „*Literatur und Republik*“ 1995).

Literarische Gattungen, die mehrmals im Zentrum der Fortbildungsveranstaltungen für Bibliothekare stehen, sind der „*Kriminalroman*“ (1981), „*Kriminal – und Science – Fiction Roman*“ (1984), und die Kinder- und Jugendliteratur („*Bausteine zur Kinder- und Jugendliteratur, Illustrationen und Verlagswesen*“ 1997, „*Ich bin wichtig, schrie das Staubkörnchen, Sachbücher und Lyrik als Bereiche der Kinder- und Jugendliteratur*“ 1998, „*Blume ist Kind von Wiese - Bild ist Kind von Sprache*“, *Illustration und Übersetzung von Kinder- und Jugendbüchern*“ 2000). Ziel dieser Veranstaltungen ist es eine Orientierungshilfe zu geben, herausragende Beispiele zu einer Gattung vorzustellen oder Neuerscheinungen zu präsentieren.

### 3.3.2.4 Ebene Bildung und Gesellschaft

Im Zuge des zweiten Clusteranalysevorgangs konnte auf erster Hierarchieebene eine Sammelkategorie unter dem Titel „Bildung und Gesellschaft“ erstellt werden. Einerseits wurde diese Kategorie zu einem Pool für Veranstaltungen, die sich übergeordneten, gesellschaftskritischen, für die Erwachsenenbildung bedeutsamen soziokulturellen Themenbereichen zuwandte. Diese Gruppe wurde „Bildung und Gesellschaft allgemein“ genannt.

Andererseits kristallisierte sich bei der gutachtlichen Plausibilitätskontrolle ein Themengebiet klar heraus, das durch Gemeinwesenarbeit, Volkskultur sowie regionale Projekte gekennzeichnet ist.

#### 3.3.2.4.1 Bildung und Gesellschaft allgemein

Wie schon eingangs in diesem Kapitel erwähnt, behandeln die Veranstaltungen Themen von allgemeiner gesellschaftlicher Bedeutung, wenden sich zentralen Begriffen der Bildung zu und wollen zur Reflexion anregen. Als Beispiel dazu kann das Seminar „*Menschenbilder*“ (1990) genannt werden, das für die Erwachsenenbildung bedeutsame Menschenbilder erörtert

und sich auch mit der eigenen Haltung dazu auseinandersetzt. *„Zwischen Anpassung und Widerstand. Gesellschaftliche Herausforderungen - Konsequenzen für die Erwachsenenbildung.“* (1997) widmet sich dem Spannungsfeld, das sich durch individuelle Selbstbestimmung und die Unübersichtlichkeit von gesellschaftlichen Vorgängen und politischen Entscheidungen der Welt Ende der neunziger Jahre ergab.

Auf der Grundlage der Arbeitswelt und des Erwerbssystems wird in der *„Zukunftsakademie“* (1993 – 2005) die Rolle und die Aufgabe des Betriebsrates vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Entwicklung thematisiert und reflektiert.

Zum Teil fallen in diese Kategorie auch Veranstaltungen, die Ideen für den Überschneidungsbereich zwischen Sozial- und Bildungsarbeit erarbeiten. Als ein typischer Vertreter dieser Seminare kann die oftmals veranstaltete *„Soziale Erfindungswerkstatt“* genannt werden (1997 – 2001).

Zukünftige Arbeitsfelder und neue Entwicklungsgebiete für die Erwachsenenbildung, die sich durch den gesellschaftlichen Wandel ergeben, werden in den Veranstaltungen *„Alphabetisierung und Basisbildung (mit Erwachsenen deutscher Muttersprache) Professionelle Grundlagen für ein neues Arbeitsfeld, Aus- und Weiterbildung für AnalphabetisierungspädagogInnen“* (2004, 2005) aufgegriffen.

Ebenfalls eine entwicklungsfördernde und zudem internationale Ausrichtungen haben Veranstaltungen mit Projektcharakter wie z.B. die EU-Sokrates Projekte zu verschiedenen Themen (*„Integration contra Nationalismus“* 1998, *„Politische Symbole in Film und Graffiti“* 1998).

#### 3.3.2.4.2 Gemeinwesenarbeit, Volkskultur und regionale Projekte

Die Seminarreihe *„Gemeinwesenarbeit“* (1982 – 1997), die Veranstaltungen *„Erwachsenenbildung und Gemeinwesenentwicklung“* (2003 – 2005) sowie die Veranstaltung *„Erwachsenenbildung und Partizipation“* (2007) bearbeiten in gemeindebezogener oder stadtteilbezogener Arbeit, die der Sozialarbeit nahe steht, Themen wie z.B. *„Öffentlichkeitsarbeit“* (1984), *„Kooperation und Konkurrenz“* (1986) und *„Spannungsfeld zwischen Autonomie und Institutionalisierung“* (1990).

Ebenfalls hiezu können Veranstaltungen gezählt werden, die sich der *„Mitarbeiterausbildung in Volkskulturellen Verbänden“* widmen. Als Beispiel für regionale Projekte kann die Veranstaltung *„Bildungs- und Kulturarbeit in Regionen - Schritte zur Veränderung“* (1989) angeführt werden, die eine Analyse von Bildungs- und Kulturprojekten vornimmt und Methoden, Strategien und Konzepte der Bildungsarbeit thematisiert.

### ***3.3.3 Häufigkeitsauswertung***

Einleitend soll hier nochmals erwähnt werden (siehe auch Kapitel 3.2.2.3), dass die Häufigkeitsaussagen, die im Rahmen dieser Analyse getätigt werden, nicht alle Einzelveranstaltungen, die vom BIFEB abgehalten wurden, widerspiegeln, weil ab 1988 (siehe Abbildung 1) ein Trend zu Parallelveranstaltungen einsetzte. Das heißt, es nahm die Anzahl von Lehrgängen mit identen Titeln und Inhalten innerhalb desselben Jahres stark zu.

Da es sich diese Arbeit zum Ziel macht, die Programmgestaltung des BIFEB nach inhaltlichen Gesichtspunkten zu analysieren, erfolgt auch die Häufigkeitsauswertung vor diesem Hintergrund, sodass derartige Veranstaltungen pro Jahr nur einmal Berücksichtigung fanden.

#### **3.3.3.1 Häufigkeitsdarstellung auf der Ebene der Hauptkategorien**

Die Aktivität des BIFEB hat sich im Beobachtungszeitraum deutlich erhöht. Dieses Faktum ist sowohl an der Steigerung der Gesamtveranstaltungsanzahl als auch an der Zahl der ausgewerteten Veranstaltungen (siehe Abbildung 1 und Tabelle 11) ablesbar. Bei Betrachtung der einzelnen Hauptkategorien, der Programm-, der Unterrichtsebene, des Bibliothekswesens sowie der Ebene von Bildung und Gesellschaft zeigte sich für jede einzelne eine Steigerung der absoluten Veranstaltungszahlen (siehe Tabelle 11). Diese Tabelle ist zugleich die Datengrundlage für die folgenden Abbildungen, in denen aus Gründen der besseren Vergleichbarkeit Prozentwerte dargestellt werden.

Tabelle 11: Aufschlüsselung der Veranstaltungsanzahlen nach Perioden und Haupt- sowie Unterkategorien; PR steht für Public Relations, GWA für Gemeinwesenarbeit.

Kategorie	Perioden						Gesamt
	1974-80	1981-85	1986-90	1991-95	1996-00	2001-07	
Projektmanagement	0	0	2	10	12	7	31
Planung, Führungsaufgaben, PR	14	8	10	24	27	43	126
<b>Zwischensumme Programmebene</b>	<b>14</b>	<b>8</b>	<b>12</b>	<b>34</b>	<b>39</b>	<b>50</b>	<b>157</b>
Beratung, Supervision und Coaching	5	0	4	32	30	65	136
Methodik und Didaktik	60	22	36	42	59	50	269
Sachgebiete	5	5	27	16	14	15	82
Zielgruppe - Frauen	1	0	1	7	14	14	37
Zielgruppe - Ältere Menschen	17	20	42	26	16	10	131
Zielgruppe - Sonstige	5	8	12	12	19	5	61
Grundlagen und Wissenschaft	18	29	31	8	3	6	95
<b>Zwischensumme Unterrichtsebene</b>	<b>111</b>	<b>84</b>	<b>153</b>	<b>143</b>	<b>155</b>	<b>165</b>	<b>811</b>
Bibliotheksleitung	37	24	29	26	29	26	171
Methoden und Kommunikation	0	6	10	9	6	9	40
Literarische Sachgebiete	4	13	10	18	11	21	77
<b>Zwischensumme Bibliothekswesen</b>	<b>41</b>	<b>43</b>	<b>49</b>	<b>53</b>	<b>46</b>	<b>56</b>	<b>288</b>
Bildung und Gesellschaft allgemein	6	4	18	21	32	20	101
GWA, Volkskultur und regionale Projekte	2	13	22	5	2	8	52
<b>Zwischensumme Bildung &amp; Gesellschaft</b>	<b>8</b>	<b>17</b>	<b>40</b>	<b>26</b>	<b>34</b>	<b>28</b>	<b>153</b>
nicht einordenbar	12	8	8	3	0	0	31
Bundesreferentenveranstaltungen	5	2	0	0	0	0	7
KEBÖ Jahrestagungen	9	4	3	0	0	0	16
Internationale EB-Kurse	0	0	5	7	0	0	12
<b>Zwischensumme nicht Klassifizierte</b>	<b>26</b>	<b>14</b>	<b>16</b>	<b>10</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>66</b>
<b>Gesamtsumme</b>	<b>200</b>	<b>166</b>	<b>270</b>	<b>266</b>	<b>274</b>	<b>299</b>	<b>1475</b>
<b>Mittlere jährliche Kursanzahl</b>	<b>29</b>	<b>33</b>	<b>54</b>	<b>53</b>	<b>55</b>	<b>43</b>	<b>43</b>

Im gesamten Beobachtungszeitraum waren die Veranstaltungen, die der Unterrichtsebene zuzuzählen sind, klar dominierend. Ihr Anteil machte mit nur geringen Schwankungen (+/- 2%) rund 55% der Veranstaltungen aus. Im Vergleich zur Steigerung der Gesamtveranstaltungsanzahl fiel die Zunahme der Bibliothekarslehrgänge etwas unterproportional aus, sodass sie relativ von 20.5% auf 18.7% abnahmen. Dem Höchststand von 25.9% aller Veranstaltungen in der Periode 1981-1985 stehen 18.7% der Periode 2000-2007 gegenüber.

Eine starke Zunahme war hingegen auf der Programmebene festzustellen. Die Steigerung von 14 Veranstaltungen in der ersten Periode, die 7 Jahre umfasste, auf 50 Veranstaltungen der letzten, ebenfalls 7 Jahre umfassenden Periode, bedeutete eine relative Zunahme von 7% auf 16.7% aller Veranstaltungen pro Periode.

Die Veranstaltungen der Ebene „Bildung und Gesellschaft“ erreichte ihren Höchststand Ende der achtziger Jahre mit einem Anteil von 14.8%. In der jüngsten Vergangenheit, also zwischen 2000 und 2007, fielen die Veranstaltungen dieser Kategorie wieder auf einen Wert

von 9.4% aller Veranstaltungen zurück, was jedoch noch immer um rund 5% höher als ihr Anfangsanteil von 4.0% ist.

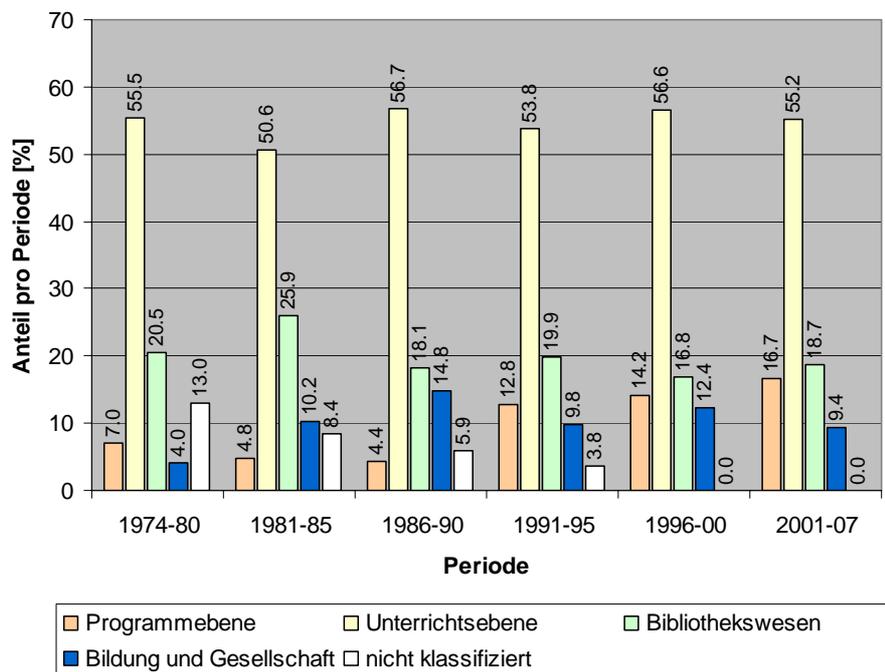


Abbildung 3: Veränderung der Anteile der Hauptkategorien am gesamten Veranstaltungsangebot innerhalb der Auswerteperioden.

In Abbildung 3 scheinen auch die nicht klassifizierten Veranstaltungen auf, die von 13.0% der Anfangsperiode auf 0% sanken. Das vollkommene Verschwinden dieser Gruppe ist einerseits durch die ausführlicher werdenden Veranstaltungsbeschreibungen zu erklären, wodurch eine Klassifizierung möglich wurde. Andererseits war auch das Ausbleiben von Veranstaltungen wie z.B. der KEBÖ-Jahrestagungen, der Jahrestagungen der Leiter der Förderungsstellen des Bundes für Erwachsenenbildung sowie der Tagungen Erwachsenenbildung international ab der zweiten Hälfte der neunziger Jahre dafür verantwortlich. Die genannten Veranstaltungstypen konnten nämlich auf Grund der nicht vorhandenen Zielformulierungen und der wenig aussagekräftigen Titel nicht klassifiziert werden.

### 3.3.3.2 Häufigkeitsdarstellung auf der Ebene der Subkategorien

Innerhalb der *Programmebene*, die die Subkategorien „Planung, Führungsaufgaben, PR“ und „Projektmanagement“ aufweist, wurden folgende Anteilsverschiebungen über die Auswerteperioden festgestellt: in den ersten beiden Zeitabschnitten wurden ausschließlich Veranstaltungen angeboten, die der ersten Subkategorie zuzurechnen waren. Erst ab der Periode 1986 – 1990 kamen Veranstaltungen der Kategorie „Projektmanagement“ hinzu, die zunächst 16.7%

ausmachten. In den nächsten beiden Fünfjahresabschnitten blieben die Veranstaltungen dieser Kategorie mit rund 30% auf gleichem Niveau. In der letzten Periode war bei den Seminaren zum Projektmanagement wieder ein Rückgang auf 14.0% zu verzeichnen (siehe Abbildung 4a).

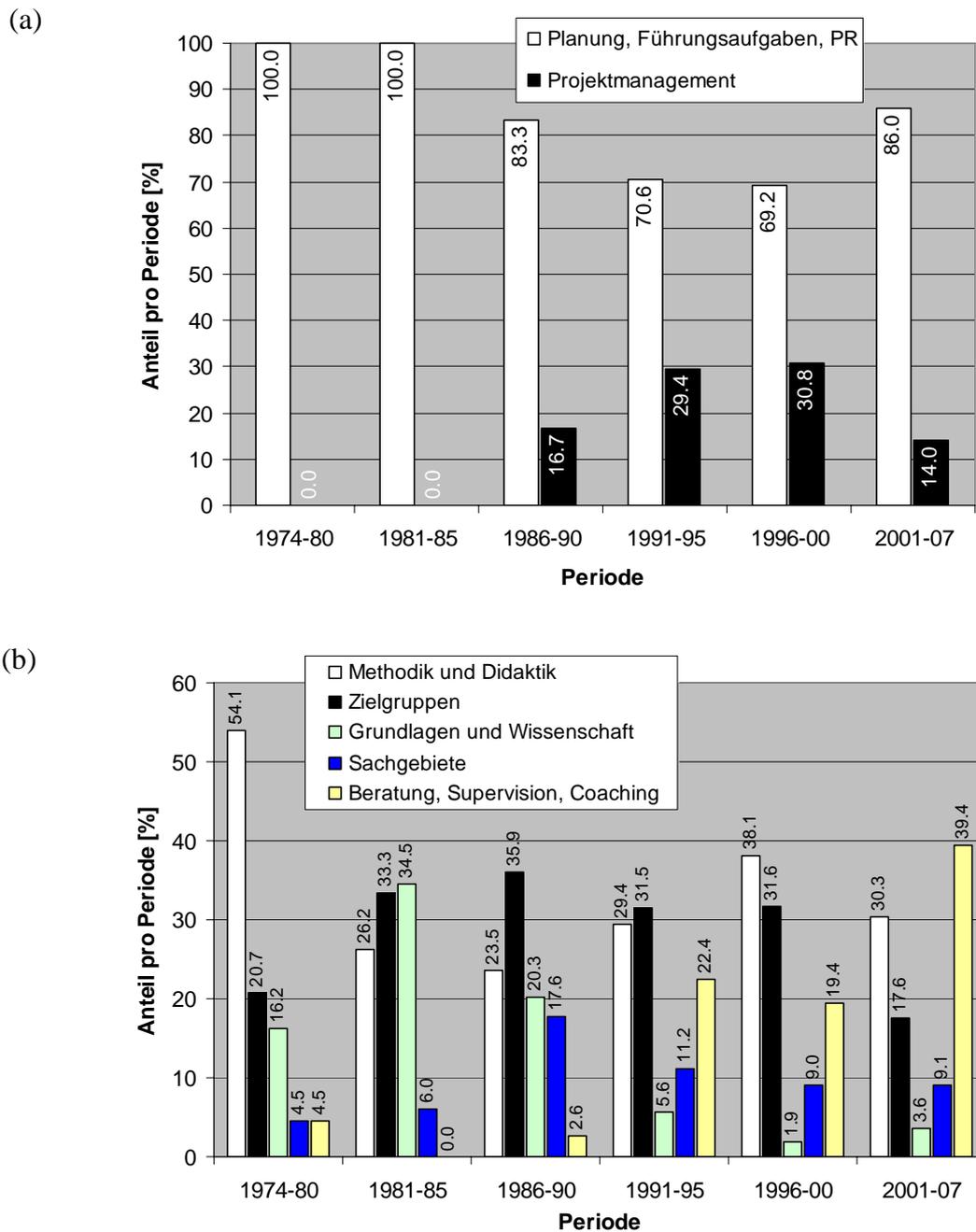


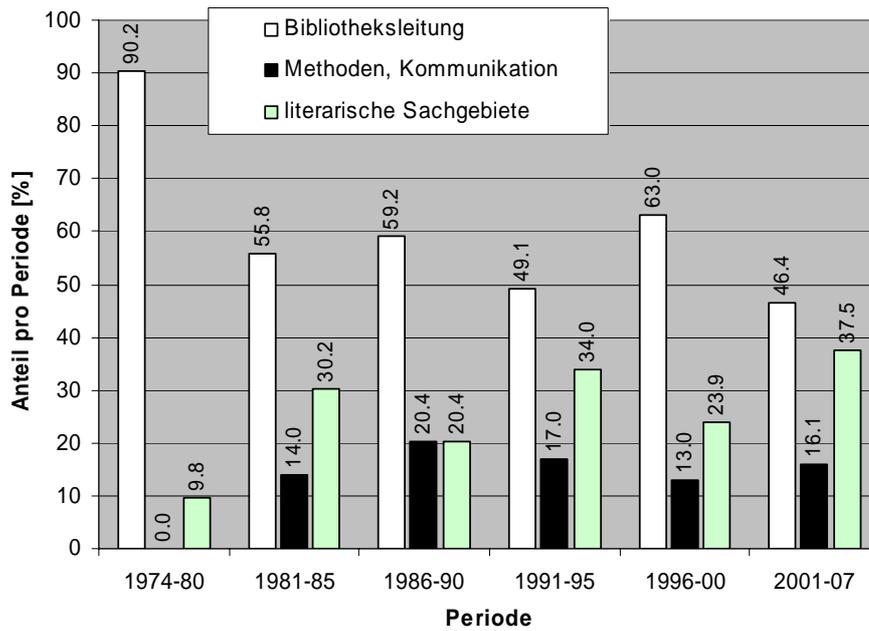
Abbildung 4: Veränderung der Anteile der Unterkategorien am Veranstaltungsangebot der jeweiligen Hauptkategorie innerhalb der Auswerteperioden für (a) die Programm- und (b) die Unterrichtsebene.

Bei der *Unterrichtsebene* ergab die Verteilung auf ihre fünf Subkategorien ein noch wechselhafteres Bild (siehe Abbildung 4b). Zu Beginn bildeten die Veranstaltungen der Subkategorie „Methodik, Didaktik“ mit 54.1% ein starkes Übergewicht, gefolgt von den zielgruppenorientierten Kursen (20.7%) und den Veranstaltungen der Untergruppe „Grundlagen und Wissenschaft“ (16.2%). Das Schlusslicht bildeten in den ersten sieben Jahren des Bestehens des BifEB die Veranstaltungen der Subkategorien „Sachgebiete“ und „Beratung, Supervision und Coaching“, die jeweils 4.5% ausmachten. In der zweiten Periode dominierten die zielgruppenorientierten Veranstaltungen (33.3%) und jene, die der Subkategorie „Grundlagen und Wissenschaft“ angehörten (34.5%). Auch in den nächsten beiden Perioden lagen die zielgruppenorientierten Veranstaltungen im Spitzenfeld mit 35.9% zwischen 1986 und 1990 und 31.5% zwischen 1991 und 1995. In der vorletzten Periode war die Subkategorie „Methodik und Didaktik“ mit 38.1% der Veranstaltungen wieder am stärksten vertreten. Zwischen 2000 und 2007 war dann erstmals die Subkategorie „Beratung, Supervision und Coaching“ der Spitzenreiter mit 39.4%. Waren die Veranstaltungen dieser Gruppe in der zweiten Periode gar nicht und in der dritten nur marginal (2.6%) vertreten, machten sie in der vierten Periode bereits 22.4% aus. In dem folgenden Fünfjahresabschnitt sanken diese Veranstaltungen dann vorübergehend wieder auf 19.4% ab.

Innerhalb der Kategorie *Bibliothekswesen* dominierten zu Beginn des Analysezeitraums mit 90.2% jene Veranstaltungen, die in der Subkategorie „Bibliotheksleitung“ zusammengefasst werden können. Der verbleibende Rest von 9.8% fiel auf die Kategorie „literarische Sachgebiete“. Ab der zweiten Periode war die Verteilung nicht mehr so asymmetrisch, dennoch blieb die Subkategorie „Bibliotheksleitung“ mit einem Anteil zwischen 46.4% und 63.0% immer am stärksten vertreten. Die Subkategorie „Methoden, Kommunikation“ kam ab dem zweiten Zeitabschnitt (1981 – 1985) hinzu und pendelte über die gesamte Beobachtungsperiode zwischen 13.0% und 20.4%. Ebenfalls wechselhafte Anteile wies die Subkategorie „literarische Sachgebiete“ auf, die, abgesehen von der ersten Periode, ihren niedrigsten Wert mit 20.4% in der Periode 1986 – 1990 hatte und ihren höchsten Anteil von 37.5% im letzten Abschnitt erreichte.

Bei der letzten Kategorie *„Bildung und Gesellschaft“* machte die Subkategorie „Gemeinwesenarbeit, Volkskultur und regionale Projekte“ zu Beginn 25% aus. Am höchsten war der Anteil dieser Subkategorie an den gesamten Veranstaltungen dieser Gruppe in der Periode 1981 – 1985 mit 76.5%, am geringsten war ihr Anteil mit 5.9% in der vorletzten Periode. In den letzten sieben Jahren verzeichnete die Subkategorie wieder einen Anteil von 28.6% (siehe Abbildung 5).

(a)



(b)

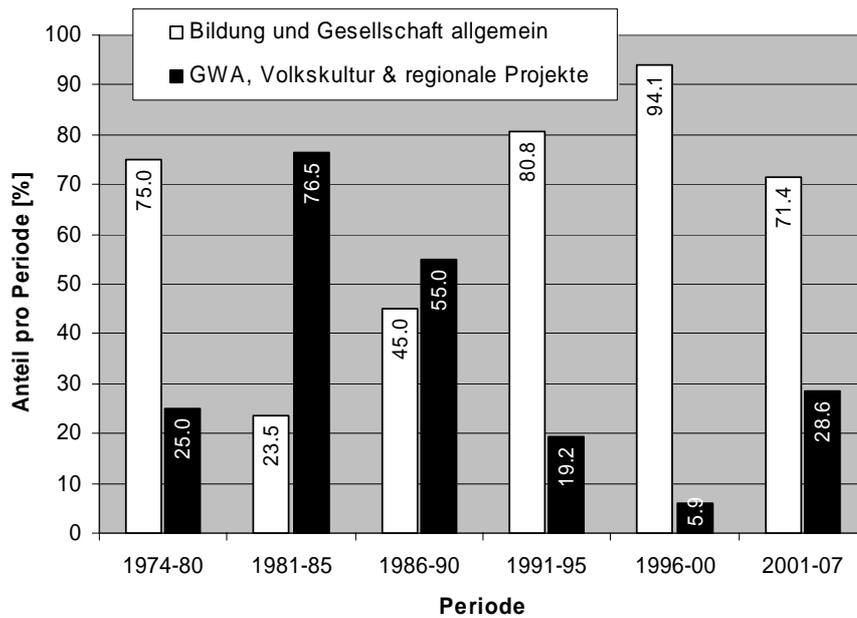


Abbildung 5: Veränderung der Anteile der Unterkategorien am Veranstaltungsangebot der jeweiligen Hauptkategorie innerhalb der Auswerteperioden für (a) das Bibliothekswesen und (b) die Veranstaltungen der Kategorie „Bildung und Gesellschaft“.

## 4 DISKUSSION

Dieses Kapitel hat zum Ziel, die zuvor präsentierten Ergebnisse zu interpretieren und Begründungsversuche für die beobachteten Trends zu geben. Die aus den Daten abgeleiteten Aussagen werden dabei zunächst plakativ vorangestellt und die Überlegungen, die zu diesem Schluss führten, unmittelbar danach dargelegt.

***Das BIfEB stellt eine universale Bildungseinrichtung für ErwachsenenbildnerInnen dar, da es Qualifizierungsmöglichkeiten für die spezifischen Handlungsebenen sowie für spezielle Funktionsbereiche der Erwachsenenbildung wie z.B. das Bibliothekswesen bietet.***

An den Ausgangspunkt der Diskussion soll nochmals der Gedanke von Müller (2003: 128) gestellt werden, der darauf basiert, dass der Kern pädagogischer Professionalität aus dem didaktischen Handeln bestehe. Dieses zu vermitteln muss demnach das Hauptanliegen einer pädagogischen Qualifizierung bilden. Das Programmangebot des BIfEB kommt dieser Forderung über die gesamte Analysezeitspanne nach, indem die Veranstaltungen, die auf die Vermittlung und Entwicklung didaktischer Kompetenzen sowohl der Unterrichtsebene als auch der Programmebene abzielen, gemeinsam immer zwischen 55% und 71.9% des gesamten jährlichen Veranstaltungsangebots ausmachen. Es ist also eindeutig zu erkennen, dass der primäre Bildungsschwerpunkt des BIfEB in der spezifisch pädagogisch-didaktischen Qualifizierung von jenen Personen liegt, die in dem pluralen Feld der Erwachsenenbildung tätig sind oder werden wollen.

Wie auch schon im Ergebnisteil dargestellt, bildet die Qualifizierung von BibliothekarInnen ein weiteres wichtiges Ausbildungsfeld in der Erwachsenenbildung, das durch das BIfEB abgedeckt wird. Der Anteil der Veranstaltungen des Bibliothekswesens, der außer in der zweiten Periode (annähernd 26%) rund um 20% schwankt, macht deutlich, dass über den gesamten Zeitraum hinweg die Ausbildung für den Bibliotheksbereich zu einem Aufgabengebiet des BIfEB zählt.

Aus diesen Tatsachen, die bereits bei einem schnellen Blick auf die Ergebnisse erkennbar sind, kann der Schluss gezogen werden, dass über die gesamte Beobachtungsperiode gesehen das BIfEB einem relativ konstanten, universell ausgerichteten Bildungsauftrag nachkommt.

Es gibt also nie ein gänzlichliches Aussetzen von Veranstaltungen einer bestimmten erwachsenenpädagogischen Handlungsebene bzw. eine ausgeprägte Einzelgewichtung. Die Vielseitigkeit und Universalität des BIfEB als Aus- und Weiterbildungseinrichtung für

ErwachsenenpädagogInnen verschiedenster Praxisfelder zeigt sich nicht ausschließlich in den quantitativen Ergebnissen, sondern wird auch stark durch die mittels qualitativem Vorgehen entwickelte Kategoriebildung repräsentiert (siehe Tabelle 10). Die Struktur bestehend aus den vier Hauptkategorien, 12 Unterkategorien erster Hierarchie und 3 weiteren Unterkategorien zweiter Hierarchie ergibt eine Struktur, die erkennen lässt, dass das Bildungsprogramm inhaltlich und thematisch vielseitig ist, in manchen Gebieten eine starke Ausdifferenzierung (z.B. Repräsentation von Zielgruppen wie Frauen, älteren Menschen) aufweist und in anderen Bereichen Metathemen (z.B. Bildung und Gesellschaft) aufgreift. Durch diese Ausprägung scheint es gewährleistet, dass einerseits durch das Eingehen auf spezifische Praxisfelder die berufliche Sozialisation erleichtert wird und andererseits durch das Abdecken allgemeiner erwachsenenpädagogischer Themenbereiche und Bezugspunkte ein berufsidentitätsstiftendes Moment ausgeht.

In Bezugnahme auf die erste Hypothese dieser Arbeit kann nun bereits teilweise eine Bestätigung erfolgen. Im gesamten Analysezeitraum bietet das BIfEB Aus- und Weiterbildungsveranstaltungen an, die für die Handlungsebenen Programmplanung sowie jene des Unterrichtens qualifizieren. In einem Teilaspekt wurde die Bestätigung noch nicht hergeleitet. Die Formulierung der Hypothese enthält den Begriff „Handlungskompetenzen“, wodurch ausgedrückt werden sollte, dass die Bildungsveranstaltungen des BIfEB nicht nur Wissensbestände vermitteln, sondern darauf Wert legen, für die situativen Handlungsanforderungen, also für die Berufspraxis zu qualifizieren. Dies konnte aus der Datentabelle insofern herausgefiltert werden, als der Begriff „Praxis“ insgesamt in 219 und die Begriffkombination „Theorie und Praxis“ in 77 Veranstaltungen in der Zielausrichtung Erwähnung fanden. Das Anführen dieser Begriffe weist über den Zeitraum der 34 analysierten Jahre einen steigenden Trend auf. Die meisten Treffer des Begriffs „Praxis“ konnten in der Unterkategorie des Bibliothekswesen „Bibliotheksleitung“ sowie in den Unterkategorien der Unterrichtsebene „Supervision, Beratung und Coaching“, „Methodik und Didaktik“ sowie „Zielgruppe: Ältere Menschen“ identifiziert werden. Beispielhaft für die explizite Erwähnung des Praxisbegriffs können folgende Formulierungen angeführt werden: „Erarbeitung von praxisnahen Transferproblemen (...)“, „Strategien für die Praxis entwickeln (...)“, „Beispiele aus der Praxis können Orientierung geben.“ etc. Die Trefferquote mit 77 und 219 macht keinen bedeutenden Anteil an den 1409 klassifizierten Veranstaltungen aus, weil Praxisorientierung in den Ziel- und Inhaltsbeschreibungen sprachlich in unterschiedlichster Weise zum Ausdruck gebracht werden kann z.B. in der Formulierung: „übungszentriertes Arbeiten“ (Programm 2007: 17)

oder „(...) professionelles Handlungsrepertoire erweitern“ (Programm 2007: 18). In einigen Fällen wird das Lernverständnis der Veranstaltung als „erfahrungsorientierter Prozess“ (Programm 2007: 19) dargestellt, der aus einem „(...) Ineinandergreifen von theoretischen Inputs, persönlicher Verarbeitung, Selbstreflexion und Informationsaustausch“ besteht.

Zum Teil verbirgt sich jedoch die Praxisbezogenheit nicht in sprachlichen Ausformulierungen sondern wird in der Curriculumsstruktur eines Lehrganges klar ersichtlich. Die Ausbildung zum „Supervisor und zur Supervisorin sowie für Coaching“, hier beispielhaft erwähnt, beinhaltet unterschiedliche Lernformen, die z.B. aus Trainings und Simulationsverfahren (Übungen, Fallstudien, Rollenspiele) bestehen (vgl. Programm 2004: 28).

Mit diesen beispielhaft zitierten Angaben, die auf die Ermöglichung des praktischen Transfers hinweisen, soll untermauert werden, dass tatsächlich „Handlungskompetenzen“ auf der Programm- bzw. Unterrichtsebene vermittelt werden. Somit kann die erste Hypothese zur Gänze bestätigt werden.

Dass dennoch Trends in der generellen Ausrichtung des Bildungsangebots vorhanden sind, die sowohl die Verteilung des Kursangebots auf den Hauptkategorien (Handlungsebenen, Bibliothekswesen, Bildung und Gesellschaft) als auch auf den Subkategorien betrifft, wird bei einem differenzierteren Blick auf die Ergebnisse ersichtlich.

### ***Das BlfEB als Aus- und Weiterbildungsstätte für professionelles erwachsenenpädagogisches Unterrichten***

Der Schwerpunkt des Aus- und Weiterbildungsangebots liegt in allen Perioden auf der Unterrichtsebene, die mit über 50% immer die führende Veranstaltungskategorie bildet. Die AdressatInnen dieser Veranstaltungen sind in erster Linie LehrerInnen, DozentInnen oder TrainerInnen, also jene AkteurInnen, die in direkter Interaktion mit den Teilnehmenden Lehr- und Lernprozesse gestalten. Die Grundausbildung der MitarbeiterInnen dieser Gruppe erfolgte zumeist in einem außerpädagogischen Fachbereich und dementsprechend erfuhren sie auch ihre berufliche Sozialisation nicht in der (Erwachsenen-)Pädagogik. Professionelles erwachsenenbildnerisches Handeln lässt sich jedoch nicht allein über diese außerpädagogische Fachlichkeit entwickeln (vgl. Müller 2003: 135). Um pädagogisch qualitatives Agieren herauszubilden bedarf es, dieses in konkreten erwachsenenpädagogischen Kontexten zu erfahren und zu üben. Die Qualifizierung auf mikrodidaktischer Ebene stellt sich somit als zentrale Kategorie heraus, die letztlich für eine pädagogische Qualität ausschlaggebend ist, die sich als unabhängig von den fachlichen Inhalten und projektiven Lernzielen präsentiert (vgl. Koring 1990: 14).

Die Didaktik als Wissenschaft vom Lehren und Lernen sowie den Zusammenhängen im unterrichtlichen Geschehen (vgl. Gomez Tutor 2003: 308), hat in der Erwachsenenbildung eine besondere Bedeutung. Didaktisches Vorgehen ist dadurch charakterisiert, dass die drei Faktoren, lernende Person, lehrende Person und Inhalt aufeinander abzustimmen sind. Im Falle des Lernens Erwachsener bzw. des lebenslangen Lernens allgemein ist nur solches Wissen interessant, das sich z.B. als anschlussfähig in Bezug auf die kognitiven Strukturen und an die aktuelle private oder berufliche Lebenssituation erweist (vgl. Siebert 1999: 125). Die Methodik befasst sich mit lernwirksamen Methoden und Wegen und hat zum Ziel, mit geeigneten Instrumenten die Aneignung der Inhaltselemente, also effizientes Lernen zu ermöglichen. Um den besonderen Voraussetzungen der Erwachsenenbildung gerecht zu werden ist es nötig, inhaltliche und methodische Aspekte aufeinander abzustimmen.

Das Verfügen über ein geeignetes und vielfältiges Methodenrepertoire ist ein unabdingbarer Bestandteil für professionelles Vorgehen. Hierhinein fallen beispielsweise kommunikative sowie rhetorische Fähigkeiten, das Vermögen Gruppen zu leiten, zu fördern und zu motivieren, mit audiovisuellen Medien als Lernunterstützung umzugehen sowie die Computertechnologie adäquat einzusetzen.

Diesen in der Literatur beschriebenen Umständen kommt das BifEB insofern nach, als die Veranstaltungen der Kategorie „Methodik, Didaktik“ über den Beobachtungszeitraum die stärkste oder zweitstärkste Gruppe innerhalb der Veranstaltungen der Unterrichtsebene darstellen bzw. nur einmal den dritten Rang einnehmen. Der deutlichen Dominanz dieses Sektors in den ersten sieben Jahren (54.1%), folgt ein Rückgang in den beiden Folgeperioden. Im Zeitabschnitt 1981 – 1985 nahm die Kategorie „Grundlagen und wissenschaftliche Anbindung“ einen Aufschwung und rückte an die erste Stelle der Veranstaltungen der Unterrichtsebene. Die Zunahme in diesem Sektor kann mit der 1984 gestarteten Aktion „250 Lehrer in die Erwachsenenbildung“ in Zusammenhang gebracht werden. Das BifEB verstärkte in der zweiten Beobachtungsperiode die Veranstaltungen „Der Lehrer als Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung“ und bot zusätzlich Seminare für stellenlose Lehrer an. Des Weiteren kam es auch zu einer Zunahme der Veranstaltungshäufigkeit des von der KEBÖ 1975 gestarteten Grundlehrgangs, der sich an hauptberufliche MitarbeiterInnen der Erwachsenenbildungsinstitutionen richtete.

In der Periode 1986 – 1990 bildete die Kategorie „Zielgruppen“ die stärkste Gruppierung. Dies ist mit einem deutlichen Veranstaltungsschwerpunkt auf der Zielgruppe der älteren Menschen zu erklären. In 42 Veranstaltungen wurden in diesen 5 Jahren ErwachsenenbildnerInnen für die Bildungsarbeit mit älteren Menschen qualifiziert. Diese Veranstaltungen-

dichte wurde in keinem anderen Zeitabschnitt mehr erreicht, obwohl die Zielgruppenarbeit mit älteren Menschen auch in der Folge ein wesentliches Anliegen des BIfEB blieb und Seminare zu diesem thematischen Bereich bis zuletzt einen Platz im Angebot des BIfEB einnehmen. Als herausragendes Beispiel einer Veranstaltung, die der Frage nachgeht, wie heute unter veränderten Voraussetzungen – z.B. höhere Lebenserwartung und höhere Bildungsabschlüsse bei älteren Menschen – Bildungsangebote für Menschen des dritten und vierten Lebensalters gemacht werden, ist die Reihe „Altern – Bildung – Lernen zu nennen. Mit dem gleichen Titel wurde 2004 vom BIfEB in Kooperation mit anderen Instituten und dem Bundesministerium für soziale Sicherheit, Generationen und Konsumentenschutz eine Werkstatt veranstaltet, die darum bemüht war, neue Konzepte und Ideen für Bildung und Lernen im Alter zu entwerfen (vgl. Heidecker, Sauter 2004: 4). Das Ergebnis dieser Veranstaltung bildete die Erstellung eines gemeinsamen Papiers aller Teilnehmenden an die Politik, das einen Forderungskatalog hinsichtlich des Lernens älterer Menschen enthielt. Für Veranstaltungen dieser Art, die Diskussionsplattformen für Meinungsbildner und Experten aus der Praxis mit den politisch zuständigen Stellen bieten, fungiert das BIfEB als Impulsgeber und Austragungsort.

An dieser Stelle ist es nötig einen kleinen Exkurs zu dem Begriff der Zielgruppen durchzuführen. Da es ein Ziel der Erwachsenenpädagogik ist, soziokulturell gesehen ein möglichst breites Publikum zu erreichen, sich dies aber auf Grund der Heterogenität der AdressatInnen für die pädagogische Praxis als schwierig erweist, betreiben viele Institutionen so genannte Zielgruppenarbeit. Zielgruppen sind TeilnehmerInnengruppen mit bestimmten Gemeinsamkeiten bzw. Spezifika (z.B. Mitglieder einer bestimmten Organisation oder einer konfessionellen Gemeinschaft) oder mit einheitlichen Merkmalen (z.B. gleiche Lebensaltersphase, gleiche Geschlechtszugehörigkeit, etc.). Um auf die Zielgruppenorientierung mancher Erwachsenenbildungsinstitutionen einzugehen und dementsprechend aus- und fortzubilden, ging das BIfEB bereits seit seiner Gründung auf zielgruppenspezifische Bildungsarbeit ein.

Wie schon zuvor beschrieben bildet das BIfEB MultiplikatorInnen für die Zielgruppenarbeit mit älteren Menschen (dritter und vierter Lebensabschnitt) aus. Die Bildungsarbeit mit Frauen repräsentiert im Repertoire des BIfEB, wie sich auch eindeutig aus der Clusteranalyse ergab (vgl. Tabelle 8), ebenso eine zielgruppenspezifische Veranstaltungsgruppe. Bei dieser Gruppe verhält es sich anders als bei der Zielgruppe der älteren Menschen, da es ab dem Abschnitt 1986 - 1990 zu einem Anstieg der Veranstaltungshäufigkeit kam.

Die Gesamtheit der zielgruppenspezifischen Veranstaltungen, die in einer weiteren Subkategorie noch behinderte Menschen, ArbeiterInnen und AusländerInnen erfassen, weist

über die Perioden hinweg einen rückgängigen Verlauf auf. Der Abfall von fast 36% in der Periode 1986 – 1990 auf 17.6% innerhalb der letzten sieben Jahre spiegelt einen bekannten soziokulturellen Trend wider, der mit der Individualisierung der Lebensläufe im Zusammenhang steht. Die Lebensführungsmuster von Menschen weisen eine große Heterogenität auf (vgl. Kammerer 2003: 331), so dass ein Orientierungsrahmen für die Lebensgestaltung basierend auf der Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe keine Gültigkeit mehr hat. Das Phänomen der Individualisierung und der Pluralität der Lebenslagen wirkt sich auf die Erwachsenenbildung derart aus, dass der frühere erwachsenenpädagogische Leitbegriff „Zielgruppe“ an Brisanz verloren (ebd.: 330) und das Zielgruppenkonzept eine moderne Auslegung und eine neue Ausprägung erfahren hat. Von institutioneller Seite kam man der Entwicklung der Individualisierung derart nach, dass die Subjektorientierung in den Fokus genommen, die Stofforientierung dagegen eher ausgeblendet wurde (ebd. 338). Es kann nun angenommen werden, dass das BifEB diesem Trend folgend die Aus- und Weiterbildung von MultiplikatorInnen ebenfalls reduziert hat.

Innerhalb der Veranstaltungen, die der Unterrichtsebene zugeordnet wurden, fällt ein Ergebnis besonders deutlich aus: Die Zunahme der Subkategorie „Supervision, Beratung“ (4.5% der Veranstaltungen der Anfangsperiode und 39.4% der Endperiode wurden so klassifiziert) bildet die stärkste Steigerungsrate aller gebildeten Veranstaltungskategorien. Den Hintergrund dazu bilden einerseits neue didaktische Ansätze und ein Wandel in der Lernkultur (vgl. Gomez Tutor 2003: 316), die eine Trennung zwischen Lehren und Lernen aufheben. Gemäß der so genannten Ermöglichungsdidaktik wandelt sich die Rolle des Lehrenden zu jener des/der Lernberaters/Lernberaterin bzw. Lernbegleiters/Lernbegleiterin (ebd.). Das Entwickeln von Beratungskompetenz erweist sich aus dieser Perspektive als elementarer Bestandteil der Bildung von ErwachsenenbildnerInnen. Dieser Aufgabe stellt sich das BifEB, indem es sich zum Ziel machte, einen neuen Schwerpunkt „Bildungsberatung“ aufzubauen (vgl. Hammerer, Melter 2007: 36). Die Abteilung Erwachsenenbildung des Bildungsministeriums stützte dieses Interesse, indem es das BifEB einlud, im Rahmen eines EU-Projektes mitzuwirken und einen Lehrgang für Bildungs- und Berufsberatung auszuarbeiten. Das bildungspolitische Interesse und Betreiben für eine Ausbildung in diesem Bereich ging darauf zurück, dass es für die oft auch außerhalb der etablierten Erwachsenenbildungseinrichtungen beratend agierende Personen keinerlei Ausbildungsrichtlinien gab (ebd.). Aber nicht nur die spezifisch österreichischen Umstände eines Standard- und Ausbildungsdefizits führen zur Gründung des Lehrgangs. Auf europäischer Ebene veranlassen EU- und OECD-Ziele Österreich zur Etablierung einer „Lifelong Guidance-Strategie“. Der

1999 am BifEB etablierte Lehrgang für Bildungs- und BerufsberaterInnen ist Teil der österreichischen Umsetzungsmaßnahmen des Lebenslangen Lernens. Didaktisch ist der zweijährige Lehrgang aus Präsenz- und Distanzlernphasen aufgebaut, die sich jeweils blockweise abwechseln. In den Phasen des Präsenzlernens soll Fachwissen und Beratungskompetenz vermittelt werden, die darauf folgenden selbstorganisierten, betreuten Distanzlernphasen haben zum Ziel, die Fachkenntnisse zu erweitern und sich mit Beratungsfällen in der Praxis auseinanderzusetzen (ebd.: 37). Das moderne Format eines Lernportfolios ist ebenfalls Teil des Lehrgangs. Das Führen eines solchen dient einerseits dem Lehrgangsabschluss als auch dazu, die Nachhaltigkeit des Erlernten zu sichern. Insgesamt orientiert sich das pädagogische Konzept des Lehrgangs am Konzept des selbst gesteuerten Lernens. Das ermöglicht, dass zwischen dem Lernen im Lehrgang und dem Ansatz von Beratung, der vermittelt wird, weitgehend Kongruenz besteht (ebd.: 38).

Damit ist dieser Lehrgang ein gutes Beispiel für die von Müller (2003: 141) vorgestellte Konzeption der DozentInnenweiterbildung, die auf einer Reihe von Faktoren beruht: z.B. der Kombination von Seminaren, dem selbstorganisierten Lernen und der Praxisbegleitung. Arbeitsplatzfernes Lernen verfolgt das Ziel DozentInnen zur Selbstbildung hinzuführen und ermöglicht gerade für die Vermittlung komplexer Qualifikationen wie z.B. Problemlösungsstrategie die nötige Distanz zur beruflichen Praxis. Das gänzlich selbsttätige Lernen am Arbeitsplatz wird durch arbeitsplatznahes Lernen, das in Form von Praxisbegleitung, Hospitation, Supervision oder Coaching erfolgen kann, unterstützt (ebd. 144).

Auf Grund des Fehlens eines konkreten Berufsbildes und gesetzlicher Regelungen zur Ausbildung, findet das Erlernen eines erwachsenenpädagogischen Handlungsvermögens über weite Strecken selbstorganisiert und selbsttätig statt. In Analogie dazu ist auch beim Lernen Erwachsener die Selbstorganisation seit den neunziger Jahren als grundlegendes didaktisches Konzept verankert (vgl. Siebert 2003: 105). Für Lernprozesse hat sich die Verwendung des Begriffs Selbststeuerung etabliert (ebd.: 106). Dieses selbstgesteuerte Lernen fußt jedoch keinesfalls ausschließlich auf individuellen Lernanstrengungen, sondern kann „von außen“, also durch institutionalisierte Angebote unterstützt werden. WeiterbildungnerInnen Methoden zu vermitteln, die selbstgesteuertes Lernen in Gang setzen, und ihnen verschiedene Modelle des autodidaktischen Lernens vorzustellen, wurde vom BifEB als Ziel aufgegriffen. Gleichzeitig mit der von Siebert genannten (Wieder-)Entdeckung der Selbstorganisation von Bildung fanden im BifEB ab 1992 bis 2007 34 Veranstaltungen zu dieser Lernkonzeption statt. In der Periode 1991 – 1995 widmeten sich sieben Veranstaltungen der Kategorie „Methodik, Didaktik“ und vier der Kategorie „Sachgebiete“ dem selbstgesteuerten Lernen. Bei den Ver-

anstaltungen der zweiten Kategorie handelt es sich durchweg um Weiterbildungen zum Fremdsprachenlernen. In den beiden Folgeperioden blieb die Anzahl der Veranstaltungen (1996 – 2000: 12, 2001 – 2007: 11) zu diesem Themengebiet annähernd gleich und auch das Verteilungsmuster ist sehr ähnlich gelagert, da immer die Kategorie „Methodik, Didaktik“ überwiegt.

Die Bedeutungszunahme des selbstorganisierten Lernens innerhalb der Erwachsenenbildung, die sich auch im Programm des BIFEB widerspiegelt, lässt die Frage aufkommen, welcher Stellenwert den Institutionen der Erwachsenenbildung bei Anhalten dieses Trends künftig zukommen wird. Diesem Problem, das sich für die Erwachsenenbildungseinrichtungen längerfristig im Sinne eines Teilnehmerückgangs auswirken könnte, geht Bisovsky (2007: 1-01) in einem Artikel für das Magazin „erwachsenenbildung.at“ nach. Er folgert darin, dass die Institutionen zukünftig die Funktion erfüllen werden, die Selbstlernkompetenz der Menschen zu entwickeln und damit einen Beitrag leisten, einen Zugang zum selbstorganisierten Lernen zu bekommen. Als Begründung für diese Annahme führt er aus, dass beim Erschließen des selbsttätigen Lernens Beziehungen eine wesentliche Rolle spielen. So können z.B. die Bindung an Lehrkräfte, an Personen der Lerngruppe oder auch an die Institution mit seiner Philosophie und seiner Tradition als Katalysatoren wirken, um zu einem zunehmend selbst-gesteuerten Lebenslangen Lernen zu gelangen.

### ***Das BIFEB auf dem Weg zur Aus- und Weiterbildungsstätte für professionelles Bildungsmanagement***

Die Veranstaltungen der zweiten erwachsenenpädagogischen Handlungsebene, der Programmebene, zeigten zwar von anfangs 7.0% zum zweiten Zeitabschnitt einen Rückgang auf 4.0%, in den folgenden Perioden aber war jeweils ein Anstieg zu verzeichnen. Besonders deutlich fiel die Zunahme zwischen den Abschnitten 1986 – 1990 und 1991 – 1995 aus (von 4.4% auf 12.8%). Diese Umgewichtung im Veranstaltungsangebot korrespondiert zeitlich mit der einsetzenden Ökonomisierung und Privatisierung. Seit den frühen neunziger Jahren entwickelte sich die Nachfrage als Marktinstrument immer mehr zur bestimmenden Größe für die Planung und Konzeptionierung eines Erwachsenenbildungsangebots. Mit diesem Trend einhergehend, der seinen Ursprung bereits in den späten Achtzigern nahm, wurden auch die so genannten extrafunktionalen Qualifikationen wie z.B. Organisationstalent, Kooperationsfähigkeit und Fähigkeit zur Teamarbeit vermehrt von ErwachsenenbildnerInnen nachgefragt (vgl. Gieseke 1988: 14). Diese nicht genuin pädagogischen Fähigkeiten entwickelten sich in dieser Übergangsphase zu eigenständigen Kompetenzen, die heute unter den veränderten

Weiterbildungsbedingungen einen hohen Stellenwert einnehmen (vgl. Gieseke, Foschepoth, Länge, Menke 1997: 23). Aufgaben wie z.B. Personalentwicklung, Bildungsmarketing und Controlling werden explizit genannt und bilden einen wichtigen Teilaspekt erwachsenenbildnerischer Professionalität. Das BIFEB hat sein Bildungsprogramm auf diese Erfordernisse abgestimmt und bietet Veranstaltungen zu diesen Themenbereichen an. Um einige Beispiele zu nennen, seien folgende Veranstaltungen angeführt: der Lehrgang „Bildungsmanagement“ mit dem Modul „Personalmanagement“ (vgl. Programm 1994: 33), „Bildungsmarketing für die Bildung mit Erwachsenen“ (vgl. Programm 2000: 53) und „Bildungscontrolling & balanced score card“ (vgl. Programm 2007: 22).

Innerhalb der Programmebene, die in die Subkategorien „Planung, Führungsaufgaben, PR“ und „Projektmanagement“ zerfällt, zeigt sich ein eindeutiger Trend zugunsten der zweiten Gruppe. In den ersten beiden Perioden überhaupt nicht vorhanden, werden im dritten Fünfjahresabschnitt Veranstaltungen das Projektmanagement betreffend ins Programm aufgenommen und machen gleich einen Anteil von 16.7% der gesamten Programmebene aus. In den darauf folgenden Phasen kommt es zu einem weiteren Anstieg der Veranstaltungen dieser Unterkategorie, was als Ausdruck einer zunehmenden Bedeutung der Abwicklung von Bildungsmaßnahmen in Projektform gewertet werden kann. Der EU-Beitritt Österreichs kann in diesem Zusammenhang als historisches Ereignis angesehen werden, das den Anstoß zu einer verstärkten Projektorientierung gegeben hat (vgl. Vater 2007: 05-5). Darüber hinaus bilden auch Umstände wie z.B. die zurückgenommene staatliche Steuerung und das Aufkommen eines verstärkten privaten Konkurrenzdrucks den Hintergrund, vor dem Bildungsarbeit zunehmend in Projektform organisiert wird. Projekte haben innovativen Charakter und ermöglichen es, meist finanziert durch Drittmittel, neuartige Bildungsmaßnahmen umzusetzen und sie im Anschluss auszuwerten. Aus Projektevaluierungen können nützliche Erfahrungen für die Bildungsarbeit gezogen werden. Dies sind die positiven Effekte, die die Projektarbeit der Erwachsenenbildung einbringt. Negative Auswirkungen der Projektabwicklung von Bildungsmaßnahmen bestehen darin, dass, wie es Vater (2007: 05-5) beschreibt, das Management und die organisationale Abwicklung zwar von Erwachsenenbildungsinstitutionen übernommen wird, die eigentliche inhaltliche Arbeit, die oftmals ausgelagert ist, in Form der nicht mehr eingesetzten ProjektmitarbeiterInnen der Bildungseinrichtung verloren geht. Ob diese Erkenntnis dazu beigetragen hat, dass es in den letzten sieben Jahren wieder zu einer Abnahme der Veranstaltungen zum Thema Projektmanagement kam, kann gemutmaßt, aber nicht mit Bestimmtheit ausgesagt werden. Der Rückgang dieser Thematik

stellt sich zwar in Zahlen dar, aber inhaltlich wird dieser Aspekt zunehmend in anderen Veranstaltungen wie z.B. im Lehrgang Bildungsmanagement integriert.

Nach diesen Ausführungen kann nun die zweite Hypothese, die von einer Zunahme der Veranstaltungen der Programmebene ausgeht, bestätigt werden.

### ***Das BIfEB als zentrale und etablierte Ausbildungsstätte für BibliothekarInnen***

In der ersten Periode wurden zur Ausbildung der BüchereileiterInnen Grund – und Fortbildungsseminare geboten, die das BIfEB mit dem Verband österreichischer Volksbüchereien veranstaltete. Die Grundkurse wandten sich damals an jene BüchereimitarbeiterInnen, die über keine oder nur geringe praktische Erfahrung in diesem Arbeitsbereich verfügten. Mehr Strukturiertheit erhielt die Büchereileiterausbildung in der Periode 1981 - 1985. Sie bestand zu diesem Zeitpunkt und auch noch in den ersten Jahren des Folgeabschnitts aus einem Grundkurs I, der grundlegendes Wissen und Fertigkeiten zur Führung einer kleinen oder mittleren Bücherei vermittelte, und einem Grundkurs II, der das „(...)Wissen und die Fertigkeiten(...)“ des ersten Kurses vertiefen und ergänzen sollte. Als Abschluss der Ausbildung zum ehrenamtlichen Bibliothekar/Bibliothekarin konnte eine Prüfung abgelegt werden. Die Erlangung des Ausbildungsabschlusses war also noch optional. Dies veränderte sich noch in der dritten Fünfjahresperiode, nämlich 1988, als eine neue Struktur geschaffen wurde, die ein Lehrgangssystem vorsah. Ein Ausbildungslehrgang für ehrenamtliche und nebenberufliche BibliothekarInnen bestand von nun an aus drei Teilen jeweils im Ausmaß von einer Woche und erstreckte sich über eineinhalb Jahre. Mit der Umwandlung in einen Lehrgang blieb die abschließende Prüfung nicht optional sondern wurde ein fixer Bestandteil.

Zusätzlich zu diesem Ausbildungssystem wurde 1988, also ebenfalls in der zweiten Periode, eine zweite Ausbildung geschaffen, die sich an hauptberufliche BibliothekarInnen an Öffentlichen Büchereien richtete. Ziel war es, die erforderlichen Kenntnisse und Fertigkeiten der Büchereileitertätigkeit im Sinne eines Berufsbildes zu vermitteln (vgl. Programm 1988: 18). Obwohl sich die beiden ab Mitte der zweiten Periode bestehenden Ausbildungssysteme an Personen wandten, die das Bibliothekswesen in unterschiedlichen Beschäftigungslagen ausübten, wurden sie für die Analyse auf Grund ähnlich gelagerter Ziele zu einer Kategorie, nämlich jener der „Bibliothekslitung“ zusammengefasst.

Die zwei weiteren Subkategorien des Bibliothekswesens „Methoden, Kommunikation“ und „literarische Sachgebiete“ stellen im wesentlichen Fortbildungskurse dar, die sich an bereits ausgebildete BibliothekarInnen wenden. Innerhalb der Subkategorie „literarische Sach-

gebiete“, zeigt sich nach der ersten Periode eine starke Zunahme was auf eine Erweiterung des Themenspektrums schließen lässt. Die zweite Subkategorie „Methoden, Kommunikation“ tritt überhaupt erst ab der zweiten Periode in Erscheinung. Diese Gruppe, die unter anderem stark auf die Ausbildung kommunikativer Fähigkeiten für die direkte Interaktion zu KundInnen abzielt, beispielsweise für die Abhaltung von Literaturkreisen, bildete bis zum letzten Zeitabschnitt einen festen Anteil im Fortbildungsangebot für BibliothekarInnen. Es zeigte sich also auf der Ebene des Büchereiwesens ein Trend zur Zunahme des Fortbildungsangebots für BibliothekarInnen. Machen sie zusammen in der zweiten Periode nur 34.2% der Veranstaltungen dieser Ebene aus, nehmen sie in den letzten sieben Jahren bereits einen Anteil von 53.6% ein. Da diese Veranstaltungen immer wieder neue Themen, Aspekte und Methoden der Büchereiarbeit aufgreifen und es keine Wiederholung von absolut identen Veranstaltungen gibt, decken sie inhaltlich ein breit gestreutes Spektrum ab. Das BIFEB scheint damit auf die neueren Entwicklungen von öffentlichen Bibliotheken einzugehen, die bestrebt sind, den Kontakt zu und die Serviceleistungen für KundInnen auszuweiten. Die dritte Hypothese, die von einer Erweiterung und Diversifikation der Veranstaltungen des Bibliothekswesens ausgeht, bestätigt sich also, obwohl im Ergebnisteil die Bedeutung dieser Kategorie auf Grund abnehmender Veranstaltungszahlen zu sinken scheint. Dieser Rückgang muss jedoch insofern kritisch betrachtet werden, als sich gerade in dieser Kategorie die Durchführung von Parallellehrgängen als gängige Praxis erwies, weshalb ab der dritten Analyseperiode nicht die tatsächliche Anzahl der abgehaltenen Veranstaltungen Eingang in die Ergebnisdarstellung fand. Es muss also zusätzlich festgehalten werden, dass das BIFEB bei der Ausbildung zum Bibliothekar/zur Bibliothekarin (Kategorie „Bibliotheksleitung“) die Richtung einer Angebotsverdichtung mittels zahlreicher Parallellehrgänge einschlug.

### ***Die Abschlussbezogenheit der BifEB-Veranstaltungen***

Das Konzept des lebenslangen Lernens kann als zeitgemäßes, nicht an Lebensphasen gebundenes Lernmodell von modernen Gesellschaften angesehen werden, kann aber auch dem Modell des Humankapitaleinsatzes dienen, das von der Anpassung oder Erneuerung der beruflichen Qualifikationen als formales Erfordernis ausgeht (vgl. Gruber 2007: 2-02). Ribolits greift letzteren Ansatz kritisch auf, indem er schreibt, dass die „(...) employability durch das lebenslange update arbeitsmarktrelevanter Qualifikationen abzusichern (...)“ sei (Ribolits 2004: 9). In der Arbeitswelt werden also durch Abschlüsse, Diplome oder Zertifikate belegte Qualifikationen immer wichtiger. Die Abschlussbezogenheit formaler Bildung hat zudem aber gerade in einer globalisierten Welt auch die Funktion, Ausbildungen international

vergleichbar, anerkenbar und eventuell für eine Folgeausbildung anrechenbar zu machen. Die Erwachsenenbildung reagiert auf diesen positiven Effekt, indem sie abschlussbezogene Veranstaltungen z.B. auf dem Sektor der EDV oder von Sprachen anbietet. Für das Berufsfeld der Erwachsenenbildung, das ja, wie ausreichend dargestellt, sehr heterogen ist, und für das es in Österreich keine gesetzlich vorgesehene Ausbildungsregelung gibt, scheinen abschlussbezogene Qualifizierungen gerade im Kontext mit diesen gesellschaftlichen Entwicklungen von großer Bedeutung.

Lehrgänge stellen formale Lernformen dar wie z.B. Seminare oder Kurse, unterscheiden sich jedoch von diesen in einigen Punkten. Lehrgängen liegt ein Curriculum zu Grunde, sie werden in Modulform abgehalten und erstrecken sich meist über mehrere Semester oder Jahre. Ein wesentliches Unterscheidungsmerkmal zwischen den genannten Lernformen ist die Abschlussbezogenheit, die im Gegensatz zu Kursen oder Seminaren bei Lehrgängen besteht. Eine Prüfung, zum Teil aus mehreren Teilen bestehend und/oder eine Praxis- bzw. Projektarbeit schließen den Lehrgang ab.

Diese Veranstaltungsform findet sich im Angebotsrepertoire des BIfEB und wird bereits seit der ersten Periode eingesetzt. Die Anzahl von fünf Lehrgängen in den ersten sieben Jahren, die in den Subkategorien „Zielgruppe: ältere Menschen“, („Älterwerden – ein Problem?“), „Methodik, Didaktik“ („Lehren und Lernen in der Erwachsenenbildung“) und „Grundlagen und Wissenschaft“ (KEBÖ Grundlehrgang) angesiedelt sind, weitet sich in den kommenden Perioden stark aus. In der vierten Periode machen die Lehrgänge mit einem Wert von 81 bereits annähernd 27% aller Veranstaltungen aus. In den beiden letzten Zeitabschnitten stagniert dieser Wert eher, so dass in der letzten Periode 86 Veranstaltungen in dieser Lernform angeboten wurden. Die meisten Veranstaltungen in Lehrgangsform wurden in den Kategorien „Beratung, Supervision, Coaching“ (61) und „Zielgruppe: ältere Menschen“ (58). Die Lehrgänge der Kategorie „Bibliotheksleitung“, liegen zwar mit 45 erst an dritter Stelle, aber hier kommt auch wieder der Effekt der Parallelveranstaltungen zu tragen, weshalb die tatsächliche Anzahl wahrscheinlich viel höher anzusetzen ist.

Ab 1999 werden auch Lehrgänge mit universitärem Charakter angeboten, die über den gesamten weiteren Beobachtungszeitraum insgesamt mit einer Anzahl von 27 vertreten sind. 1998 noch als Diplomlehrgang angeboten kommt es 1999 zur Statusveränderung der Veranstaltung „Bildungsmanagement“, die den ersten Lehrgang dieses Typs darstellt. 2003 fand der frühere Diplomlehrgang „Feministisches Grundstudium“ als Lehrgang universitären Charakters statt. Ebenfalls als universitärer Lehrgang wurde die Veranstaltung „Bildungs- und

Berufsberatung“ geführt. Damit ist diese spezielle abschlussbezogene Veranstaltungsform in den Kategorien „Planung, Führungsaufgaben, PR“ (Planungsebene), „Zielgruppe: Frauen“ und „Beratung, Supervision, Coaching“ (beide zur Unterrichtsebene gehörig) zu finden.

Die Tatsache, dass das BifEB in den letzten beiden Perioden Lehrgänge universitären Charakters in sein Programm aufnahm, weist darauf hin, dass es der Anforderung nach mehr wissenschaftlicher Fundiertheit in der Aus- und Weiterbildung der ErwachsenenbildnerInnen nachzukommen versucht. Das Etikett „wissenschaftlich“ ist bisher noch nicht näher definiert worden. Gemäß Waxenegger (1994: 195) sind allgemeine Kennzeichen der Wissenschaftlichkeit eines Weiterbildungsangebots: Aktualität, fachspezifische Vertiefung, Praxisbezug und Vermittlung von wissenschaftlich fundiertem Wissen. Der zuletzt genannte Parameter ebenso wie alle anderen angeführten ist nach Ansicht Waxeneggers nicht unbedingt an den Ort der Universität gebunden. Durch eine solche Aussage wird formal bestätigt, dass auch eine Einrichtung wie das BifEB zur Wissenschaftlichkeit der Erwachsenenbildung beitragen kann. Die Aufnahme von Lehrgängen universitärem Charakters und die bereits zu Anfang der Diskussion herausgearbeitete Praxisorientierung deuten unmissverständlich in diese Richtung, was zusammen mit der einhergehenden verstärkten Abschlussbezogenheit, die Bestätigung der vierten Hypothese zulässt.

Zur Thematik der Wissenschaftlichkeit passend erscheint auch noch die Tatsache, dass das BifEB schon früh um eine Zusammenarbeit mit jenen Universitäten bemüht war, die ein Studium der Erziehungswissenschaften anboten. Durch eine solche Kooperation wurde nicht nur gewährleistet, dass Erfahrungen aus der universitären Erwachsenenbildung in die Arbeit des BifEB einfließen, sondern es ergab sich auch eine gewisse Durchlässigkeit bzw. ein Modus der Anrechenbarkeit. Das Seminar „Erwachsenenbildung in Theorie und Praxis“ zum Beispiel wurde 1988 erstmals vom BifEB in Zusammenarbeit mit drei österreichischen Universitäten durchgeführt, die eine Möglichkeit der Anrechnung für das Studium der Erziehungswissenschaften einräumten.

Zwar nicht als verwertbar für ein universitäres Studium, aber anrechenbar für ein Basiszertifikat ist die Seminarreihe „Integrierte Lernprozess-Gestaltung mit der TZI<sup>7</sup> (nach Ruth Cohn)“. Somit ist auch in diesem Fall eine Durchlässigkeit in ein weiterführendes Ausbildungssystem gewährleistet.

Wissenschaftliche Fundierung der Weiterbildung wird von Waxenegger (1994: 192) als untrennbar verknüpft mit der Diskussion der Professionalisierung im Weiterbildungsbereich

---

<sup>7</sup> TZI steht für Themenzentrierte Interaktion nach Ruth Cohn.

angesehen. Professionalität versteht sie als Nachdenken über Professionalisierung, das auch mit einer Reflexion über die eigene berufliche Identität einhergeht (ebd.). Das berufliche Selbstverständnis scheint aber gerade ein Problemfeld der ErwachsenenbildnerInnen zu sein. Eine empirische Studie von Peters (2004: 188) hat ergeben, dass die Berufsidentität von zehn befragten ErwachsenenbildnerInnen sehr heterogen ist. Alle Interviewten mit Ausnahme einer Person wiesen kein spezifisch berufliches Rollenverständnis auf, sondern empfanden ihr berufliches Handeln als „nicht-spezifisch, sozial ausgerichtet“ bzw. in der „nicht-spezifischen Kommunikation“ verortet. Zum Teil nahmen sie ihr Berufshandeln auch als „Tätigkeit im öffentlichen Dienst“ wahr (ebd.: 187). Es fällt auf, dass keiner der Befragten sich in der Rolle des Pädagogen/der Pädagogin sieht, was insofern verwundert, als dass die Mehrheit der Interviewten ein abgeschlossenes Pädagogikstudium mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung/Weiterbildung bei der Frage nach dem Studienabschluss angaben.

Ähnlich wie bei Peters macht Gruber (2006: 183) die Erfahrung, dass sich das berufliche Selbstverständnis nicht aus der Erwachsenenbildung her konstituiert. Dieser Trend wird noch dadurch verstärkt, dass Erwachsenenbildung in verschiedenen gesellschaftlichen Subsystemen passiert z.B. in den betrieblichen Organisationen, Arbeitsmarktsituationen und Sozialeinrichtungen.

Diese Ergebnisse unterstreichen die Notwendigkeit für ErwachsenenbildnerInnen, unerheblich in welchem beruflichen Feld sie arbeiten und wie lange sie bereits tätig sind, über das Selbstverständnis ihrer Berufsausübung Gewissheit zu erlangen. Gemäß Ribolits (1991: 279) ermöglicht ein Selbstbewusstsein im Sinne eines wohlwollenden Verstehens der eigenen Person als Lehrende/Lehrender es, mit pädagogisch fundiertem Selbstverständnis und nicht als Vermittler fremdbestimmter Ausbildungsziele zu handeln. Daher kann die Integration einer Reflexion über die eigene berufliche Rolle in die Qualifizierung der ErwachsenenbildnerInnen als sinnvoll erachtet werden.

In einer zusätzlich durchgeführten Textanalyse, die nach den Begriffen „Selbstverständnis“ und „Rolle“ in den Ziel-/Inhaltsbeschreibungen mittels Computerprogramm fahndete, konnten zum ersten Begriff 23 Treffer, zum zweiten 40 ermittelt werden. Ein gehäuftes Vorkommen beider Schlüsselwörter konnte in der Supervisionsausbildung, aber auch in Veranstaltungen wie „Bildungsmanagement“ und „Älterwerden – ein Problem“ festgestellt werden. Es ist anzunehmen, dass reflexive Momente dieser Art auch in anderen Veranstaltungen stattfinden, es jedoch nicht explizit in der Veranstaltungsbeschreibung Erwähnung findet.

Zusammenfassend ergeben die hier ermittelten Kategorien eine Struktur, die klar aufzeigt, dass das BIfEB das erforderliche Rüstzeug für die verschiedensten Tätigkeitsfelder der Erwachsenenbildung vermitteln will. Nuissl (2000: 74) berichtet in seinem Buch „Einführung in die Weiterbildung“ von einer Gedankensammlung, die er mit Studierenden zur Frage „Was ist das pädagogische Handwerkszeug, das beherrscht werden muss und erlernt werden kann?“ vornahm. An dieser Stelle seien einige von den Angaben der Studierenden beispielhaft angeführt: methodische Wege, Umgang mit Medien, Gesprächsführung, realistische Selbsteinschätzung, deutliches Sprechen, Leitungskompetenz und didaktische Kompetenz. Da sich die Gesamtheit dieser Punkte als Lerninhalte diverser Veranstaltungen des BIfEB wieder finden lässt (siehe Kapitel 3.3.2), kann der Schluss gezogen werden, dass das BIfEB dieses als „pädagogisches Handwerkszeug“ identifizierte Vermögen bei den TeilnehmerInnen auszubilden versucht.

Nachdem nun alle Hypothesen bestätigt werden konnten, ist auch die Aussage zulässig, dass das BIfEB maßgeblich zur Professionalisierung der österreichischen Erwachsenenbildung beiträgt. Es drängt sich überdies der Bezug zu einem aktuellen Professionalisierungsansatz in Österreich auf. Die Weiterbildungsakademie (WBA), die im Februar 2007 ihre Arbeit aufnahm, stellt „[...]ein europaweit einzigartiges System zur Professionalisierung und Qualitätssicherung der Erwachsenenbildung“ dar (vgl. DIE 2007: 6). Sie bildet für die rund 100 000 Menschen, die im Weiterbildungssektor meist ohne eine systematisch anerkannte erwachsenpädagogische Qualifizierung tätig sind, einen Qualifikationsrahmen, der es ermöglicht, langjährige Berufserfahrung, Weiterbildungsbemühungen und bereits erworbene Zertifikate einzuschätzen und zu bewerten. Um im Sinne eines Anerkennungsverfahrens die Überprüfung der Qualifikationslevel von ErwachsenenbildnerInnen vornehmen zu können, musste im Vorfeld ein allgemein gültiges Kompetenzprofil erstellt werden. Es setzt sich aus sechs Kompetenzen zusammen, die, stellt man sie den hier getroffenen Klassifizierungen gegenüber, weitgehende Übereinstimmungen aufweisen.

Die pädagogisch gesellschaftliche Kompetenz geht davon aus, dass ErwachsenenpädagogInnen ein Grundverständnis von Bildung und pädagogischen Fragestellungen haben und über ein allgemeines Wissen und Verstehen über Vorgänge in der Gesellschaft sowie in der Bildungspolitik verfügen (vgl. Heilinger 2005: 168). Veranstaltungen sowohl der Kategorie „Grundlagen und Wissenschaft“ als auch der Kategorie „Bildung und Gesellschaft“ können mit ihren Inhalten zur Entwicklung dieses Kompetenzbereichs beitragen.

Bei der „pädagogisch didaktischen Kompetenz“, bei der es um das Wissen über pädagogische Prozesse und um einen zielführenden Umgang mit Lerngruppen geht, ist der Überschneidungsbereich zur Kategorie „Methodik, Didaktik“ nahe liegend.

Ebenfalls eindeutig ist der Konnex zwischen der „Management-Kompetenz“ und der Planungsebene, die hier in die beiden Kategorien „Planung, Führungsaufgaben, PR“ und „Projektmanagement“ zerfällt.

Die „Beratungs-Kompetenz“ gewinnt in der Erwachsenenbildung an Bedeutung, da DozentInnen laut neueren Didaktikverständnissen mehr LernermöglicherInnen und LernbegleiterInnen denn LehrerInnen sind. Ein klassischer Bereich der Erwachsenenbildung, der beratende Fähigkeiten erfordert, ist die Berufs- und Bildungsberatung. Eine Kategorie, die sich der Beratungstätigkeit in der Erwachsenenbildung widmet, konnte bereits beim ersten Verfahren der Clusteranalyse identifiziert werden.

Als „Soziale Kompetenz“ gilt die komplexe Fähigkeit und das Bewusstsein, sozial im Dienste der pädagogischen Zielsetzungen zu handeln (vgl. Heilinger 2005: 169). Dieser Kompetenzbereich beruht stark auf kommunikativen Fähigkeiten. Die inhaltliche Ausrichtung auf Kommunikation konnte bei der Programmanalyse nicht ausschließlich einer Kategorie zugeteilt werden, sondern war sowohl Teil der Unterkategorie der Unterrichtsebene, nämlich „Methodik, Didaktik“, als auch der Unterkategorie der Programmebene, „Planung, Führungsaufgaben und PR“.

Ähnlich verhält es sich mit der „personalen Kompetenz“, die sich zu wichtigen Teilen aus beruflichem Rollenbewusstsein und Reflexionsfähigkeit ergibt (vgl. Heilinger 2005: 170). Das Verständnis über die eigene Rolle und das berufliche Selbstbewusstsein werden, wie bereits beschrieben, in mehreren Veranstaltungskategorien zum Thema gemacht und reflektiert.

## 5 ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK

Seit Ende der sechziger Jahre zeichneten sich innerhalb der Erwachsenenbildung, bei der es sich um organisiertes Lernen nach der ersten Ausbildungsphase sowie dem Einstieg ins Erwerbsleben handelt, Professionalisierungsbemühungen ab. Erwachsenenbildung stellt eine Dienstleistung dar, die auf das Gemeinwohl der Gesellschaft ausgerichtet ist. Die Gemeinnützigkeit und die direkte Interaktion am Menschen bilden wesentliche Merkmale, durch die sich Professionen auszeichnen. Die Erwachsenenbildung, die diese Voraussetzungen mitbringt, versucht sich seit mehr als dreißig Jahren als Profession zu etablieren. Gemäß der Berufssoziologie verläuft dieser Prozess in Phasen, die aus dem Herausbilden eines Berufswissens, der nachfolgenden Akademisierung und der Schaffung einer wissenschaftlich fundierten Ausbildung bestehen. Spätestens in den achtziger Jahren vollzog sich ein Wandel in der Professionalisierungsdebatte. Das pädagogische Moment rückte in den Mittelpunkt der Diskussion, wodurch die Kompetenzen der AkteurInnen größere Bedeutung erlangten.

Das Bundesinstitut für Erwachsenenbildung St. Wolfgang (BIfEB), das 1974 gegründet wurde, kommt dem per Verordnung geregelten Auftrag nach, Aus- und Weiterbildung für haupt- und nebenberufliche sowie ehrenamtliche MitarbeiterInnen der Erwachsenenbildung und des öffentlichen Bibliotheksbereiches zu gewährleisten. Die gegenständliche Arbeit setzte sich zum Ziel, das Programmangebot des BIfEB von 1974 bis 2007 dahingehend zu analysieren, wiefern es einen Beitrag zur Professionalisierung leistete.

Als Grundlage für eine derartige Analyse dienten die jährlichen Programmhefte. Einen wichtigen theoretischen Anknüpfungspunkt bildete die zweite Professionalisierungsdimension nach Ziep (2000). Sie besagt, dass die in der Erwachsenenbildung handelnden Personen mit dem erforderlichen Wissen, Können und den entsprechenden Haltungen auszustatten sind. Müller (2003), der den Gedanken von Ziep aufgreift, geht davon aus, dass eine bedarfsgerechte Ausbildung der WeiterbildnerInnen einerseits für den Bereich der Makrodidaktik (Programmebene) und andererseits für jenen der Mikrodidaktik (Unterrichtsebene) qualifizieren soll.

Die Hypothesen, die den Ausgangspunkt für die empirische Untersuchung bildeten, lauten:

Das Bundesinstitut für Erwachsenenbildung St. Wolfgang (BIfEB) leistete im Zeitraum zwischen 1974 und 2007 einen der Professionalisierung dienlichen Beitrag, indem es

- mit seinem Aus- und Weiterbildungsangebot für ErwachsenenbildnerInnen Handlungskompetenzen sowohl auf der Programm- als auch auf der Unterrichtsebene vermittelte
- das Veranstaltungsangebot auf der Programmebene erhöhte
- das Aus- und Weiterbildungsangebot für BibliothekarInnen im Laufe der Beobachtungsperiode erweiterte und diversifizierte,
- zunehmend auf Abschlussbezogenheit und wissenschaftliche Ausrichtung der Angebote Wert legte.

Um das Forschungsanliegen zu realisieren, das eine primär qualitative Bearbeitung des Datenmaterials nahe legte, wurde eine an die Inhaltsanalyse angelehnte Methode gewählt. Ausgehend von einer theoriegestützten Rahmenstruktur, die aus den Kategorien „Programmebene“, „Unterrichtsebene“ und „Bibliothekswesen“ bestand, wurde versucht eine Klassifizierung des gesamten Veranstaltungsangebots durchzuführen. Die Fülle des Datenmaterials legte ein EDV gestütztes Vorgehen nahe. Es wurde eine Datentabelle angelegt, in die die Informationen zu institutseigenen Veranstaltungen nach einem zuvor festgelegten Schema Eingang fanden.

In einer sorgfältigen Programmdurchsicht wurden Schlüsselbegriffe ermittelt, die das Veranstaltungsangebot inhaltlich charakterisierten. Diese bildeten die Suchbegriffe für die Clusteranalyse, die in zwei unterschiedlichen Formen nacheinander zu Anwendung gebracht wurde. So kam eine Struktur aufbauend auf inhaltlichen Elementen zum Vorschein, die zur Festlegung von Kategorien führte. Die derart bereits vorklassifizierten Analyseeinheiten (einzelne Veranstaltungen), wurden dann in einem gutachtlichen Check hinsichtlich der Plausibilität der Kategoriezugehörigkeit überprüft. Umklassifizierungen waren in einigen Fällen nötig. Die endgültige Struktur der Daten bestand dann aus vier Hauptkategorien, zwölf Unterkategorien erster Ordnung und drei Unterkategorien zweiter Ordnung. Das inhaltliche Ergebnis war also eine Klassifizierung nahezu aller Veranstaltungen des BIfEB über die gesamte Analyseperiode. Eine ebenso durchgeführte quantitative Auswertung ermöglichte es, die Entwicklung der gebildeten Veranstaltungskategorien aufzuzeigen.

Veranstaltungen, die der so genannten Programmebene zugezählt wurden, vermitteln Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten im makrodidaktischen Bereich und ermöglichen den TeilnehmerInnen sowohl eine Qualifizierung für Planungs- und Führungsaufgaben als auch für das Durchführen von Projekten im Rahmen des Bildungsmanagements. Dieser Veranstaltungs-

kategorie wurde vom BIfEB über den Analysezeitraum hinweg wachsende Bedeutung zuge-messen, da ihr Anteil von anfänglich 7% auf über 16% aller Veranstaltungen anstieg.

Ein Großteil der Veranstaltungen (zwischen 50 und 56% über die 34 Jahre hinweg) konnte der Unterrichtsebene zugeteilt werden. Veranstaltungen dieser Hauptkategorie zeichnen sich dadurch aus, dass sie mikrodidaktische Fähigkeiten vermitteln. Da auf der Handlungsebene des Unterrichtens viele unterschiedliche Kompetenzen erforderlich sind, wurden zu dieser Hauptkategorie noch fünf Unterkategorien erster Ordnung gebildet („Beratung, Supervision und Coaching“, „Methodik, Didaktik“, „Zielgruppen“, „Sachgebiete“, „Grundlagen und Wissenschaft“). Die Unterkategorie „Zielgruppen“ zerfiel noch in weitere drei Untergruppen („Frauen“, „ältere Menschen“, „Sonstige: Behindert, ArbeiterInnen, AusländerInnen“).

Gemeinsam umfassen die beiden Hauptkategorien (Programm- und Unterrichtsebene), die den erwachsenenpädagogischen Haupthandlungsfeldern entsprechen, über die gesamte Analyseperiode zwischen 55% und rund 72% des gesamten Veranstaltungsangebots. Es konnte somit bewiesen werden, dass das BIfEB qualifizierende Angebote für Erwachsenen-bildnerInnen bereitstellt, die im Handlungsfeld des Unterrichtens tätig sind als auch für solche AkteurInnen, die auf der Planungsebene agieren. Der Anstieg der Veranstaltungen der Pro-grammebene läuft parallel zu dem seit den neunziger Jahren zu verzeichnenden Trend der Ökonomisierung und Privatisierung der Erwachsenenbildung. Die seit diesem Zeitpunkt not-wendig gewordene Marktorientierung der Erwachsenenbildung erfordert mehr Management-Know-how bei den Personen, die mit der Bildungskonzeption befasst sind.

Über diese beiden erwachsenenpädagogischen Handlungsebenen hinaus konnten über die Jahre hinweg rund 20% der Veranstaltungen dem Bibliothekswesen zugerechnet werden. In dieser dritten Hauptkategorie zeichnete sich über den Verlauf der 34 Jahre eine Diversifikation und inhaltliche Erweiterung ab. Die Kategorie „literarische Sachgebiete“ ver-zeichnete eine mengenmäßige Zunahme, wodurch mehr Themen abgedeckt werden konnten. Eine Kategorie „Methoden, Kommunikation“ kam ab der zweiten Periode hinzu und ver-größerte das Programm des Bibliothekswesens. Eine zahlenmäßige Zunahme der Ver-anstaltungen innerhalb der Kategorie „Bibliotheksleitung“ kann hier nicht ermittelt werden, ist aber auf Grund der zahlreichen parallel geführten Lehrgänge, die für die qualitative Analyse nicht berücksichtigt wurden, sehr wahrscheinlich.

Die vierte Hauptkategorie wurde „Bildung und Gesellschaft“ genannt und enthielt Ver-anstaltungen, die sich übergeordneten, gesellschaftskritischen Themenbereichen einerseits, sowie der Gemeinwesenarbeit und der regionalen Kulturarbeit andererseits annahmen.

Das Veranstaltungsangebot des BIfEB konnte damit auf Grund seiner inhaltlich breit gestreuten Qualifizierungsangebote einen Beitrag zur Professionalisierung leisten. Darüber hinaus zeichnete sich das Veranstaltungsangebot durch eine Zunahme an Abschlussorientiertheit aus. Dieser Wandel kam durch die Zunahme an Lehrgängen zustande, deren erfolgreiche Absolvierung durch ein Zeugnis, ein Diplom oder ein Zertifikat belegt wird. Eine zunehmende wissenschaftliche Ausrichtung des Veranstaltungsangebots ist durch die zunehmende Anzahl an Lehrgängen universitären Charakters zu verzeichnen.

In der vorliegenden Arbeit konnten alle vier Hypothesen angenommen werden, wodurch sich bestätigte, dass das BIfEB einen wesentlichen Beitrag zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung zwischen 1974 und 2007 leistete.

In Hinblick auf das innovative, 2007 in Österreich gestartete Qualifizierungsmodell, die Weiterbildungsakademie (WBA), steht das Ergebnis der Programmanalyse in einem sinnvoll ergänzenden Zusammenhang. Die herausgefilterten Veranstaltungskategorien lassen erkennen, dass ein Kompetenzerwerb auf jenen Ebenen erreicht wird, die im Zuge der WBA-Konzeptionierung entwickelt wurden. Durch die weitgehende Passung zwischen den bestehenden Bildungsangeboten und den von der WBA erstellten Kompetenzprofilen ergibt sich für die rund 100.000 derzeit in der Erwachsenenbildung beschäftigten Menschen (vgl. DIE 2002) die Chance, fehlende Kompetenzen punktgenau zu erwerben und beim Nachweis aller geforderten Kompetenzen zu einem anerkannten Berufsabschluss und einer Zertifizierung als Erwachsenenbildner/Erwachsenenbildnerin kommen. So könnte es hinkünftig funktionieren, dass sich die BerufsvertreterInnen angemessen in der Öffentlichkeit darzustellen vermögen und in der Folge auch von der Gesellschaft als exklusiv für die Weiterbildung verantwortliche Berufsgruppe erlebt werden. Nach innen könnte so ein berufliches Selbstverständnis, das sich aus der Erwachsenenbildung heraus konstituiert, entstehen und dadurch nach und nach zur Ausbildung einer kollektiven beruflichen Identität als Pädagoge/Pädagogin führen.

Für das BIfEB wird es in Zukunft weiterhin von Bedeutung sein, dass das BIfEB als Aus- und Weiterbildungseinrichtung für MultiplikatorInnen sein Veranstaltungsprogramm auf die als grundlegend erachteten Kompetenzen ausrichtet, es permanent evaluiert und nötigenfalls neu orientiert. Unter diesen Voraussetzungen könnte sich die Aussage von Heilinger und Kraft (2007) bewahrheiten, die davon ausgeht, dass die WBA und das BIfEB in Kooperation mit den Einrichtungen der Erwachsenenbildung einen Professionalisierungsschub bewirken, oder das Image der Erwachsenenbildung in Österreich nachhaltig heben wird.

## LITERATURVERZEICHNIS

- Altenhuber, H. (2002): Vorgeschichte, Gründung und Anfänge des KEBÖ. In: Bergauer, A.; Filla, W.; Schmidbauer, H. (Hrsg.): Kooperation & Konkurrenz. 30 Jahr Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs. Wien: Deutsche Bibliothek; S. 13 – 21
- Arnold, R. (1996): Erwachsenenbildung: eine Einführung in die Grundlagen, Probleme und Perspektiven. Hohengehren: Schneider-Verlag
- Arnold, R., Nolda, S., Nuissl, E. (2001): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn/Obb.: Verlag Julius Klinkhardt
- Arnold, R. (2003): Berufspädagogik ist Erwachsenenpädagogik und umgekehrt. In: Arnold, R. (Hrsg.): Berufs- und Erwachsenenpädagogik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren: S. 4 – 40
- Arnold, R.; Pätzold, H. (2003): Zukünftige Herausforderungen und Entwicklungstrends in der Erwachsenenbildung. In: Arnold, R. (Hrsg.): Berufs- und Erwachsenenpädagogik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren; S. 341 - 351
- Bergauer, A. (2002): Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs 1972 – 2002. Gründung – Zielsetzung – Aktivitäten – Diskussionen – Forderungen – Gemeinsame Projekte. In: Bergauer, A., Filla, W., Schmidbauer H. (Hrsg.): Kooperation & Konkurrenz. 30 Jahre Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs. Wien: Die deutsche Bibliothek; S. 93 – 141
- Bergauer, A.; Filla, W.; Schmidbauer, H. (2002): Kooperation und Konkurrenz. Wien: Die deutsche Bibliothek; Anhang
- Bergauer, A.; Omran-Wappelshammer, E. (2002): Zeitleiste. In: Bergauer, A., Filla, W., Schmidbauer, H. (Hrsg.): Kooperation & Konkurrenz. 30 Jahre Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs. Wien: Die Deutsch Bibliothek; Anhang
- Bisovsky, G.; Brugger, E. (1991): ErwachsenenbildnerInnen – zwischen Engagement und Resignation? MitarbeiterInnenfortbildung vor neuen Aufgaben. Am Beispiel des Verbandes Wiener Volksbildung. In: Aufderklamm, K., Filla, W., Leichtenmüller, E. (Hrsg.): Dienstleistung Erwachsenenbildung. Strukturen, Arbeitsweisen und Möglichkeiten. Baden: Grasl; S. 129 – 150
- Bisovsky, G. (1994): Bedingungen, Aufgaben und Funktionen staatlicher Erwachsenenbildungspolitik. In: Lenz, W. (1994): Bildungsarbeit mit Erwachsenen. München: Profil. S. 25 – 54

- Bisovsky, G. (2007): Wie zeitgemäß sind Institutionen der Erwachsenenbildung. In: Magazin Erwachsenenbildung.at, S. 10-1 – 10-5
- Bundesinstitut für Erwachsenenbildung St. Wolfgang/Strobl (1981): 25 Jahre Bildungsarbeit in St. Wolfgang 1956 - 1981
- Buttler, G. (1990): Von der Professionalisierung des hauptberuflichen Erwachsenenpädagogen zur Professionalität für die Erwachsenenbildung. In: Pädagogische Arbeitsstelle, Deutscher Volkshochschulverband (Hrsg.): Fortgänge der Erwachsenenbildungswissenschaft. Frankfurt, Main: Deutscher Volkshochschul-Verband; S.84 – 92
- Dillinger, K. (1981): Bewährtes fortsetzen – Neues riskieren. In: BIfEB (Hrsg.): 25 Jahre Bildungsarbeit in St. Wolfgang. 1956 – 1981. Bad Ischl; S. 9 – 17
- Dvorak, J. (1991): Über die staatlichen Aufgaben im Bereich der Erwachsenenbildung. In: Aufderklamm, K., Filla, W., Leichtenmüller E. (Hrsg.): Dienstleistung Erwachsenenbildung. Strukturen, Arbeitsweisen und Möglichkeiten. Baden: Grasl Verlag; S. 13 – 23
- Faulstich, P. (1996): Höchstens ansatzweise Professionalisierung. Zur Lage des Personals in der Erwachsenenbildung. In: Böttcher, Wolfgang (Hrsg.): Die Bildungsarbeiter. Situation – Selbstbild – Fremdbild. Weinheim und München: Juventa; S. 50 – 80
- Faulstich, P. (2000): Qualität der Weiterbildung – Professionalität des Angebots – und die neuen Arbeitsmarktbedingungen – 15 Bruchstücke. In: Bergold, R. (Hrsg.): Profession Erwachsenenbildung – Neue Chancen für ein Berufsbild?, Recklinghausen: Die Deutsche Bibliothek; S. 40 – 53
- Fellner, G. (o.J.): Das Bundesinstitut für Erwachsenenbildung St. Wolfgang. Daten zur Geschichte. Online im www abrufbar unter URL: <http://www.bifeb.at> (download 15.10.2007)
- Filla, W.; Heilinger, A. (1999): Evaluation in der österreichischen Erwachsenenbildung. Forschungsbericht Nr.5 der Pädagogischen Arbeits- und Forschungsstelle. Köln: Böhlau Verlag
- Friedenthal-Haase, M. (2001): Deutsche Erwachsenenbildung in ihrer Zeit – Entwicklungen und Kategorien im 20. Jahrhundert. In: Friedenthal-Haase, M. (Hrsg.): Erwachsenenbildung im 20. Jahrhundert – was war wesentlich? München: Hampp; S. 13 – 33
- Früh, W. (2004): Inhaltsanalyse. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft

- Gieseke, W. (1988): Professionalität und Professionalisierung. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt
- Gieseke, W.; Foschepoth, J.; Länge, T.W.; Menke, B. (1997): Aspekte des Berufsbildes „Erwachsenenbildner – Erwachsenenbildnerin“ In: Meisel, K. (Hrsg.): Veränderungen in der Profession Erwachsenenbildung, Frankfurt/M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE); S. 21 - 32
- Gieseke, W. (2002): Thesen zur Professionsentwicklung als Voraussetzung für Innovationen. In: Online im www abrufbar unter URL: [http://www.epi-berlin.de/epi-berlin/Texte/Gieseke\\_Thesen\\_zur\\_Professionsentwicklung.pdf](http://www.epi-berlin.de/epi-berlin/Texte/Gieseke_Thesen_zur_Professionsentwicklung.pdf), (download 2.5.2008)
- Gieseke, W. (2005): Professionalität – Paradoxien und Widersprüche in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Gutknecht-Gmeiner, M.: Das Richtige richtig tun. Professionalität in der Erwachsenenbildung. Dokumentation der 47. Salzburger Gespräche für LeiterInnen und Leiter in der Erwachsenenbildung. Wien: Verband Österreichischer Volkshochschulen; S. 12 – 58
- Gomez Tutor, C. (2003): Didaktik und Methodik der Erwachsenenpädagogik. In: Arnold, R. (Hrsg.): Berufs- und Erwachsenenpädagogik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren; S. 308 - 324
- Gruber, E. (1991): Berufsfeld Erwachsenenbildung: eine Orientierung. München, Wien: Profil Verlag
- Gruber, H. (2002): Bildungsministerium und Erwachsenenbildung – 30 Jahre gelebte Zusammenarbeit: In: Bergauer, A., Filla, W., Schmidbauer, H. (Hrsg.): Kooperation & Konkurrenz. 30 Jahr Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs. Wien: Deutsche Bibliothek; S. 9 – 13
- Gruber, E. (2006): Verberuflichung bei zeitgleicher Entberuflichung. Professionalisierung in der Erwachsenenbildung in Österreich. In: Meisel, K., Schiersmann, Ch. (Hrsg.): Zukunftsfeld Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann Verlag; S. 183 – 192
- Gruber, E. (2007): Erwachsenenbildung und die Leitidee des lebenslangen Lernens. In: Magazin Erwachsenenbildung.at, S. 2-1 – 2-12, Online im www abrufbar unter URL: [http://www.eb-portal.at/magazin/07-0/meb-ausgabe07-0\\_04\\_schneeberger.pdf](http://www.eb-portal.at/magazin/07-0/meb-ausgabe07-0_04_schneeberger.pdf), (download: 2.5.2008)
- Gutknecht-Gmeiner, M. (2008): Die statistische Erfassung des Erwachsenenbildungs- und Weiterbildungspersonals in Österreich. In: Magazin Erwachsenenbildung.at, H. 04, S. 06-1 – 06-18

- Hammerer, M.; Melter, I. (2007): Professionalisierung von Bildungs- und Berufsberatung. Berufliche Identität bilden. In: Weiterbildung, H. 4, S. 36 - 39
- Heidecker, D. (1981): Schwerpunkte, Entwicklungen, Tendenzen. In: Bundesinstitut für Erwachsenenbildung St. Wolfgang (Hrsg.): 25 Jahre Bildungsarbeit in St. Wolfgang. 1956 – 1981. Bad Ischl; S. 19 – 22
- Heilinger, A. (2005): Von der Landschaft zum Markt. Erwachsenenbildung – ein Berufsfeld qualifiziert sich. In: Lenz, W. (Hrsg.): Weiterbildung als Beruf. „Wir schaffen unseren Arbeitsplatz selbst!“ Wien: LIT Verlag, S. 157 – 182
- Heilinger, A. (2008): Vom Zertifikat zur Zertifizierung. Überinstitutionelle Qualifizierungskonzepte für ErwachsenenbildnerInnen. In: Magazin Erwachsenenbildung.at, H. 04, S. 05-1 – 05-07
- Kade, J. (1999): Einführung in die Erwachsenenbildung, Weiterbildung. Stuttgart: W. Kohlhammer
- Kammerer J. (2003): Zielgruppen der Erwachsenenbildung. In: Arnold, R. (Hrsg.): Berufs- und Erwachsenenpädagogik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren; S.325 – 340
- KEBÖ (2005): 20. KEBÖ-Statistik. Online im www abrufbar unter URL [http://files.adulteducation.at/voev\\_content/95-Keboe\\_2006.pdf](http://files.adulteducation.at/voev_content/95-Keboe_2006.pdf), download: 2.5.2008)
- Koring, B. (1990): Professionalisierungsdiskussion und Professionalisierungsforschung in der Erwachsenenbildung. In: Nuissl, E.; Siebert, H.; Weinberg, J.; Tietgens, H. (Hrsg.): Literatur- und Forschungsbericht Weiterbildung. S. 10 - 22
- Lamnek, S. (2005): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. Weinheim: Beltz Verlag
- Lenz, W. (2005): Porträt Weiterbildung Österreich. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag
- Mayring, Ph. (1997): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- Mayring, Ph. (2005): Neuere Entwicklungen in der qualitativen Forschung und der Qualitativen Inhaltsanalyse. In: Mayring, Ph., Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.): Die Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse. Weinheim: Beltz-Verlag; S. 7 - 17
- Meister, D. M. (2003): Institutionen der Erwachsenenbildung. In: Arnold, R. (Hrsg.): Berufs- und Erwachsenenpädagogik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren; S. 269 - 289

- Müller, U. (2003): Weiterbildung der Weiterbildner: Professionalisierung der beruflichen Weiterbildung durch pädagogische Qualifizierung der MitarbeiterInnen. Hamburg: Verlag Dr. Kovac
- Nezel, I. (1992): Allgemeine Didaktik der Erwachsenenbildung. Bern: UTB für Wissenschaft
- Nittel, D. (1997): Geht die Gleichung „Ökonomische Modernisierung = Professionalisierung der Erwachsenenbildung auf? In: Meisel, K. (Hrsg.): Veränderungen in der Profession Erwachsenenbildung. Frankfurt/M.: DIE; S. 72 - 83
- Nittel, D. (2000): Von der Mission zur Profession? Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann
- Nittel, D., Schütz, J. (2005): Veränderte Aufgaben und neue Profile. Professionalisierung und Professionalität in der Erwachsenenbildung. In: Erwachsenenbildung 51, Heft 2, S. 54 – 61
- Nittel, E.; Völzke, (2002): Weiterbildung in der Wissensgesellschaft – zwischen Bildungsmanagement und Ehrenamt. In: Nittel, E., Völzke (Hrsg.): Jongleure der Wissensgesellschaft. Das Berufsfeld der Erwachsenenbildung: Portraits und Fakten. Neuwied: Luchterhand; S. 9 - 26
- Nuissl, E. (2000): Einführung in die Weiterbildung. Zugänge, Probleme und Handlungsfelder. Neuwied: Luchterhand
- Oppermann, D. (1999): Erwachsenenbildung im Wandel. Beiträge zu rechtlichen, strukturellen, regionalen und angebotsorientierten Veränderungsprozessen der Volkshochschularbeit. Frankfurt am Main: Brandes & Aspel
- Peters, R. (1991): Erwachsenenbildung als berufliche Tätigkeit: Laienbeschäftigung oder professionelle Arbeit? In: Gruber, E., Lenz, W. (Hrsg.): Berufsfeld Erwachsenenbildung: eine Orientierung. München: Profil; S. 11 – 34
- Peters, R. (2004): Erwachsenenbildungs-Professionalität: Ansprüche und Realitäten. Bielefeld: Bertelsmann
- Peters, R. (2005): Professionalität in der Erwachsenenbildung? Zur beruflichen Handlungssituation und zum Handlungstypus von ErwachsenenbildnerInnen. In: Lenz, W. (Hrsg.): Weiterbildung als Beruf. Wir schaffen unseren Arbeitsplatz selbst! Wien: LIT Verlag; S. 183 - 196
- Pöhn, A. (1981): Ein Bildungsheim entsteht und entwickelt sich. In: Bundesinstitut für Erwachsenenbildung St. Wolfgang (Hrsg.): 25 Jahre Bildungsarbeit in St. Wolfgang 1956 – 1981, Bad Ischl. S. 12 – 17

- Ribolits, E. (1991): Dialektik von Anpassung und Widerstand – Angelpunkt berufspädagogischer Professionalisierungsbemühungen. In: Gruber, E., Lenz, W. (Hrsg.): Berufsfeld Erwachsenenbildung. Eine Orientierung. München: Profil Verlag, S. 267 - 280
- Ribolits, E. (2004): Pädagogisierung – Oder „Wollt Ihr die totale Erziehung?“. In: Pädagogisierung – Die Kunst Menschen mittels Lernen immer dümmer zu machen. Schulheft 112/2004, S. 9 – 16. Online im www unter URL: <http://homepage.univie.ac.at/erich.ribolits/php/archive.php?id=274&PHPSESSID=639b48ca573b40219c2310d0b28926cf> (19.5.2008)
- Schäfer, E. (2001): Auf dem Weg zu Edutainment? Medien und Erwachsenenbildung – historische und aktuelle Entwicklungen. In: Friedenthal-Haase, M. (Hrsg.): Erwachsenenbildung im 20. Jahrhundert – was war wesentlich? München: Rainer Hampp Verlag, S. 57 – 83
- Schmidt-Lauff, S. (2003): Das Personal in der Erwachsenenbildung. In: Arnold, R. (2003): Berufs- und Erwachsenenpädagogik. Band 4. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 290 – 307
- Schlögl, P. (2008): Wenn die Schwierigkeit zur Bequemlichkeit wird. Die Unbestimmtheit der Erwachsenenbildung als selbst verschuldete Professionalisierungsfalle? In: Magazin Erwachsenenbildung.at, Heft 04, S. 11-2 – 11-7
- Schlögl, P.; Schneeberger, A. (2003): Erwachsenenbildung in Österreich. Länderhintergrundbereich zur Länderprüfung der OECD über Erwachsenenbildung. In: Online im www unter URL: <http://www.lebenslangeslernen.at/downloads/OECDAdultLearningDEEndbericht18-06-04.pdf>, download 2.5.2008
- Schneeberger, A. (2007): Allgemeine und berufliche Erwachsenenbildung in der Informations- und Dienstleistungsgesellschaft. In: Magazin Erwachsenenbildung.at, S. 4-1 – 4-21, Online im www unter URL: [http://www.eb-portal.at/magazin/07-0/meb-ausgabe07-0\\_04\\_schneeberger.pdf](http://www.eb-portal.at/magazin/07-0/meb-ausgabe07-0_04_schneeberger.pdf), download: 2.5.2008)
- Schulenberg, W. (1972): Zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Braunschweig: Westermann
- Siebert, H. (1995): Erwachsenenbildung im deutsch-österreichischen Vergleich. In: Schratz, M., Lenz, W. (Hrsg.): Erwachsenenbildung in Österreich: Beiträge zu Theorie und Praxis. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 11 – 16
- Siebert, H. (1999): Pädagogischer Konstruktivismus. Neuwied

- Siebert, H. (2003): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. München/Unterschleißheim: Luchterhand
- Tietgens, H. (1988): Professionalität für die Erwachsenenbildung. In: Gieseke, W. (Hrsg.): Professionalität und Professionalisierung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 28 – 76
- Vater, St. (2007): Lebenslanges Lernen und Ökonomisierung im Bildungsbereich. Gemeinnützige Erwachsenenbildung, Prekarisierung und Projektarbeit. In: Magazin Erwachsenenbildung.at, S. 5-1 – 5-9, Online im www unter URL: [http://www.ebportal.at/magazin/07-0/meb-ausgabe07-0\\_04\\_schneeberger.pdf](http://www.ebportal.at/magazin/07-0/meb-ausgabe07-0_04_schneeberger.pdf), download: 2.5.2008)
- Vath, R. (1984): Professionalisierung in der Erwachsenenbildung. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Stuttgart: Ernst Klett Verlage, S. 303 – 315
- Wasmeier, Ch. (1994): Strobl und das Bürglgut 1938. Eine Spurensuche. St. Wolfgang: BIfEB-Publikationen
- Waxenegger, A. (1994): Wissenschaftliche Fortbildung für Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner. In: Lenz, W. (Hrsg.): Modernisierung der Erwachsenenbildung. Weimar: Böhlau Verlag, S. 190 - 200
- Ziep, K.-D. (1990): Der Dozent in der Weiterbildung. Professionalisierung und Handlungskompetenzen. Weinheim: Deutscher Studienverlag.

# ANHANG

## Lebenslauf

### Angaben zur Person

Name	Claudia Schume
Adresse	A – 1230 Wien, Kirchefeldgasse 21 – 27/5/7
Telefon	+43-1-9440920 +43-650-9440922
E-mail	claudia.schume@gmx.at
Staatsangehörigkeit	Österreich
Geburtsdatum	04.12.1965
Familienstand	Verheiratet, eine Tochter

### Schul- und Berufsbildung

Seit 10/2002	Studium der Pädagogik an der Universität Wien
11/1997 – 10/2000	Lehrgang der Wirtschaftsuniversität Wien für Krankenhausmanagement
06/1989	Pharmareferentenprüfung
1984 – 1987	Schule für den physiotherapeutischen Dienst am Wilhelminenspital der Stadt Wien, Montleartstraße 37, 1160 Wien
1976 – 1984	Bundesgymnasium Laaerberg Straße 1/ 1100 Wien
1972 – 1976	Volksschule, Georg Wilhelm Papst-Gasse 2a, 1100 Wien

### Berufserfahrung

05/2006 – 07/2008	Elternkarenzurlaub
2004	Projekt zur Anleitung ergonomischen Arbeitens im Geriatriezentrum Favoriten
2003 – 2006	„Kids enorm in Form“, Projekt zur Bewegungsförderung in der Volksschule, an drei Wiener Volksschulen
2006 – 2008	Trainerin im Gesundheitszentrum FEM Süd, SMZ –Süd/KFJ-Spital, Durchführung von präventiven Bewegungsangeboten
1995 – 1997	Freiberufliche Tätigkeit als Physiotherapeutin in einer Physiotherapie-Praxisgemeinschaft
Seit 07.01.1992	Lehrtätigkeit an der Akademie für den physiotherapeutischen Dienst am SMZ-Süd, Kaiser-Franz-Josef Spital der Stadt Wien, Kundratstraße 3, 1100 Wien Planung und Durchführung von Unterricht und Prüfungen, Leitung

Aufgaben	und Konzeption diverser Projekte im Rahmen der Physiotherapieausbildung, Diplomarbeitbetreuung, Mithilfe bei Ausbildungsentwicklung, der Bewerberauswahl, der Organisation und Koordination des Ausbildungsbetriebes
02.01.1991 – 12/1991	Physiotherapeutin an der Rheumasonderkrankeanstalt der NÖGKK, Sauerhofstraße, 2500 Baden
Aufgaben	Physiotherapeutische Patientenbehandlung in Form von Einzel- und Gruppentherapie sowie in Form von Gruppentherapie im Wasser
09/1989 – 1f1/1990	Pharmareferentin bei Pharmakonzern Eli Lilly, Barichgasse 40 –42, 1030 Wien
04/1984 – 8/1989	Physiotherapeutin am Kaiser-Franz-Josef Spital der Stadt Wien, Kundratstraße 3, 1100 Wien

### **Zusatzqualifikationen**

1994 - 1995	Lehrertraining an der Akademie für Fort- und Sonderausbildungen am AKH Wien
1983 – 1985	Schilehrerausbildung des Wiener Berufschilehrer-Verbandes