



Lebenslanges Lernen in Österreich -
politische, organisatorische, finanzielle
und didaktische Anforderungen

Thomas Kreiml, abif

Lernende zu begleiten, ist wichtig - die
Rahmenbedingungen dafür sind es nicht?
Neue Lernumgebungen versus der
Arbeitsrealität von Erwachsenen-
bildnerInnen im arbeitsmarktpolitischen
Maßnahmenbereich

Lernende zu begleiten, ist wichtig – die Rahmenbedingungen dafür sind es nicht? Neue Lernumgebungen versus der Arbeitsrealität von ErwachsenenbildnerInnen im arbeitsmarktpolitischen Maßnahmenbereich

von Thomas Kreiml, abif

Thomas Kreiml (2007): Lernende zu begleiten, ist wichtig – die Rahmenbedingungen dafür sind es nicht? Neue Lernumgebungen versus der Arbeitsrealität von ErwachsenenbildnerInnen im arbeitsmarktpolitischen Maßnahmenbereich. Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/meb07-2.pdf>. ISSN 1993-6818. Erscheinungsort: Wien. 38.246 Zeichen. Veröffentlicht Oktober 2007.

Schlagworte: Lebenslanges Lernen, selbstorganisiertes Lernen, TrainerInnen, Lehrende, Beschäftigungssituation, arbeitsmarktnahe Weiterbildung, Neues Lernen

Abstract

Gesellschaftliche Entwicklungen stellen neue Anforderungen an die Gestaltung von Lernprozessen. Unter anderem gilt es, die individuelle Situation der Lernenden zu berücksichtigen und diese in den Mittelpunkt der Überlegungen zu neuen Lehr- und Lernformen zu stellen. Eine wesentliche Funktion nehmen dabei die Lehrenden ein, deren Rolle neu zu fassen ist: Es geht jedoch nicht nur um ihre Kompetenzen, sondern auch um die Rahmenbedingungen ihrer Tätigkeit und Beschäftigung. Im vorliegenden Artikel wird der Frage nachgegangen, inwiefern die bestehenden Rahmenbedingungen der pädagogischen Tätigkeit den grundlegenden Erfordernissen selbstorganisierter Lernprozesse genügen. Dabei wird auf Ergebnisse einer qualitativen Studie zurückgegriffen, bei der ExpertInnen und TrainerInnen im arbeitsmarktpolitischen Maßnahmenbereich befragt wurden. Es kann gezeigt werden, dass zwischen dem hohen Stellenwert, der der Weiterbildung in Konzepten und Programmen zum Lebenslangen Lernen zugeschrieben wird, und bestehenden Arbeitsbedingungen ein großer Widerspruch herrscht.

Lernende zu begleiten, ist wichtig – die Rahmenbedingungen dafür sind es nicht? Neue Lernumgebungen versus der Arbeitsrealität von ErwachsenenbildnerInnen im arbeitsmarktpolitischen Maßnahmenbereich

von Thomas Kreiml, abif

Seit 20. Jänner 2007 liegen die „Leitlinien einer kohärenten LLL-Strategie für Österreich bis 2010“ als Vorschlag einer ExpertInnengruppe vor. Eine der vorgeschlagenen Leitlinien erfordert *„ein radikales Umdenken insofern, [als] dass die Lernenden in den Mittelpunkt gerückt werden [sollen] und aus dieser Perspektive der Blick auf das Bildungssystem und die Arbeitswelt gerichtet wird“* (ExpertInnenpapier 2007, S. 12). Untermuert und ergänzt wird diese Forderung durch Empfehlungen, die von der Entwicklung neuer Lernarchitekturen bis hin zu einer neuen Definition der Rolle der Lehrenden reichen.¹

Die Herausforderung neuer Perspektiven

Die veranschlagte Leitlinie der ExpertInnengruppe bedeutet einen Perspektivenwechsel hin zu den Lernenden, ihren individuellen Möglichkeiten und Bedürfnissen, und damit auch hin zu Konzepten der Selbstorganisation bzw. -steuerung von Lernprozessen. Der Begriff des selbstgesteuerten Lernens, wie er sich auch im ExpertInnenpapier findet (vgl. ExpertInnenpapier 2007, S. 12f.) meint zusammengefasst, *„dass den Lernenden nunmehr selbst die Entscheidung obliege, was, wann und wie sie lernen und insbesondere ob und wozu sie das tun.“* (Gary/Schlögl 2003, S. 7)

Entscheidend für eine solche Veränderung der Sichtweise ist, dass die Rahmenbedingungen, die die Umsetzung solcher Lernprozesse erst ermöglichen, nicht ausgeblendet werden. Mit dem Ziel, die Lernenden in den Mittelpunkt zu stellen, sind erhebliche Anforderungen an das *„Neustrukturieren der Lernumgebung in den Bildungseinrichtungen“* (ExpertInnenpapier 2007, S. 13) und an die Gestaltung der Lehr-/Lernsituation verbunden, was konsequenterweise beträchtliche Veränderungen der Weiterbildungseinrichtungen, aber vor allem auch des dort tätigen Lehrpersonals verlangt. Die Lehrenden spielen ungeachtet des Perspektivenwechsels hin zu den Lernenden nach wie vor eine bedeutende Rolle bei der Umsetzung von

¹ Der Fokus des ExpertInnenpapiers richtet sich auf lernende Erwachsene bzw. allgemeiner auf die Erwachsenenbildung.

Lernprozessen, weshalb nicht nur ihre Rolle neu zu definieren ist, sondern auch die entsprechenden Rahmenbedingungen für die Erfüllung der neuen Rollen zu schaffen sind.

Um im Rahmen der Leitlinien einer kohärenten LLL-Strategie notwendige Handlungsfelder und Entwicklungsbedarfe zu klären,

- soll auf der einen Seite ein Blick auf die bestehenden Rahmenbedingungen der Tätigkeit in der Weiterbildung geworfen werden („Ist-Zustand“): Wie sehen die bestehenden organisatorischen Rahmenbedingungen aus und inwieweit beinhalten sie Möglichkeiten, Professionalität gemäß den gestellten Anforderungen, Lernende in den Mittelpunkt von Lehr-/Lernprozessen zu stellen, zu entwickeln bzw. umzusetzen? Die Klärung dieser Fragen stellt eine wesentliche Voraussetzung dar, um weitere Schritte zur Bereitstellung der dafür nötigen Bedingungen unternehmen zu können.
- Auf der anderen Seite soll der Frage nachgegangen werden, welche Anforderungen selbstorganisiertes Lernen an Weiterbildungsinstitutionen und an die organisatorischen Rahmenbedingungen des Lernens stellt („Zieldimension“/„Soll-Zustand“).

Hinsichtlich des „Ist-Zustands“ ist ein von verschiedenen Seiten festgestellter Mangel an empirischer Erfassung des Weiterbildungsbereiches festzustellen. So werden

„[...] häufig die Schwächen der Anbieterstruktur betont, insbesondere die Probleme der (mangelnden) Professionalität und der (steigenden) Prekarität der Arbeitsbedingungen. Hier wären vertiefende empirische Untersuchungen sowohl zur Klärung der Faktenlage [...] als auch der Funktionsweise des Systems [...] notwendig“ (Lassnigg 2007, S. 6).

In Bezug auf die „Zieldimension“ kann dagegen auf fach einschlägige Literatur zurückgegriffen werden.

Qualitative Studie zur Situation von TrainerInnen im arbeitsmarktpolitisch organisierten Trainingsbereich

Zur Darstellung der bestehenden Rahmenbedingungen pädagogischen Handelns in der Weiterbildung („Ist-Zustand“) werden einige Ergebnisse einer qualitativen Studie des Forschungsinstituts „Analyse, Beratung und interdisziplinäre Forschung“ (abif) im Auftrag der Abt. Arbeitsmarktforschung und Berufsinformation (ABI) des Arbeitsmarktservice (AMS)

Österreich präsentiert.² Diese Ergebnisse ermöglichen Einblicke in die Beschäftigungssituation und Arbeitsrealität von Lehrenden im Tätigkeitsfeld arbeitsmarktpolitischer Maßnahmen. Dies muss nicht unbedingt als Eingrenzung in methodischer und bereichsspezifischer Hinsicht verstanden werden. Zum einen kann gegenüber den intensivierten Bemühungen statistischer Erfassung des Weiterbildungssektors kaum von einem qualitativen Pendant die Rede sein. Zum anderen ist auf die wichtige Rolle von ErwachsenenbildnerInnen im arbeitsmarktnahen Tätigkeitsfeld und die starke Bedeutungszunahme dieses Weiterbildungssektors hinzuweisen.

Dass die Ergebnisse der qualitativen Studie von Interesse sind, liegt ferner auch mit daran, dass das AMS als zentraler Nachfrager von Weiterbildung ca. ein Viertel – berufsorientierende und vermittlungsunterstützende Maßnahmen sind in dieser Schätzung noch gar nicht berücksichtigt (vgl. Markowitsch/Hefler 2006, S. 14) – des Gesamtvolumens der österreichischen Weiterbildung trägt. Des Übrigen kommt kaum ein Strategiepapier oder ein Programmentwurf zu Lebenslangem Lernen, sei es auf nationaler wie auch auf EU-Ebene, ohne die Bezugnahme auf die Beschäftigungseffekte (z.B. mit Blick auf demografische Entwicklungen) aus.

Im Rahmen der Studie wurden neben einer Literaturanalyse und sekundärstatistischen Auswertungen 16 leitfadengestützte Interviews mit TrainerInnen durchgeführt, von denen eine Hälfte zum Befragungszeitpunkt in AMS-Maßnahmen (Berufsorientierung, Aktivierung, Qualifizierung) beschäftigt war, die andere Hälfte ehemals im arbeitsmarktpolitischen Maßnahmenbereich tätig gewesen war, mittlerweile aber in den privatwirtschaftlichen Trainings- bzw. Personalentwicklungsbereich wechselte. Mit Ausnahme von zwei UnternehmerInnen („Ein-Personen-Unternehmen“) waren zum Befragungszeitpunkt alle TrainerInnen Neue Selbstständige, zwei von ihnen standen zumindest zeitweise in einem Angestelltenverhältnis. Ergänzend wurden sechs ExpertInneninterviews mit VertreterInnen der Weiterbildungseinrichtungen (den „wichtigsten ArbeitgeberInnen“ der TrainerInnen), mit LeiterInnen von Trainingsausbildungsgängen des Berufsförderungsinstituts (bfi) und des Wirtschaftsförderungsinstituts (WIFI) sowie mit VertreterInnen von TrainerInnenverbänden durchgeführt.

Die Expertise dieser Personen besteht u.a. darin, dass sie über die Implementierung und Weiterentwicklung pädagogischer Konzepte bzw. Programme in der Praxis entscheiden, die organisatorischen Rahmenbedingungen der Tätigkeit von Lehrenden mit gestalten, über die

² Teilergebnisse der Studie sind publiziert in Mosberger/Kreiml (2006). Die Gesamtstudie erscheint unter dem Titel „Freiberufliche TrainerInnen im arbeitsmarktpolitisch organisierten Trainingsbereich. Eine Bestandsaufnahme vor dem Hintergrund der geforderten Umsetzung von Lifelong Learning“ in der Reihe AMS report (siehe Mosberger/Kreiml/Steiner 2007 im Erscheinen).

Aufnahme dieser in die eigene Institution bestimmen und in der Regel im direkten Kontakt mit dem Auftraggeber (AMS) stehen.

Rahmenbedingungen der Tätigkeit von TrainerInnen im arbeitsmarktpolitisch organisierten Tätigkeitsbereich

Lehrende, die Arbeitsuchende beim Erwerb von Qualifikationen zur Aufnahme einer Beschäftigung unterstützen, stehen in ihrer Arbeit vor besonderen Herausforderungen und sehen sich teilweise mit sehr hohen Belastungen konfrontiert. Vor allem jene TrainerInnen, die in die Privatwirtschaft wechselten, weisen auf die psychischen Belastungen hin, die die Arbeit mit dieser spezifischen Zielgruppe häufig begleiten. Idealerweise sollte daher das Ausmaß der wöchentlichen Trainingseinheiten gesenkt werden. Tatsächlich vermuten die Befragten aber, dass eine Reduzierung der Arbeitszeit für die TrainerInnen aufgrund ihrer Einkommenssituation kaum möglich ist: Sie haben sowohl in Bezug auf ihre finanzielle Situation als auch in Bezug auf ihre soziale Absicherung und Beschäftigungsstabilität in den letzten Jahren Verschlechterungen hinnehmen müssen.

Einkommenssituation

Aus Sicht der befragten TrainerInnen vergibt das AMS Aufträge an die jeweils billigsten AnbieterInnen. Dies führt dazu, dass die Trägereinrichtungen den finanziellen Druck an die TrainerInnen weitergeben, wodurch diese zu immer niedrigeren Honoraren arbeiten müssen, um den Wettbewerbsvorteil der Trägereinrichtungen sichern zu können.

„Ich denke, dass die Bildungsinstitute den Druck einfach weitergeben, den sie vom AMS bekommen und das AMS ihn weitergibt, weil es ihn auch von oben bekommt. Letztendlich die, die ganz unten stehen, nämlich die TrainerInnen, die bekommen es dann ab. Dann bekommen es ja auch letztendlich die KursteilnehmerInnen ab, die ja im Grunde die Kunden von uns allen sind.“ (Trainer)

Die finanzielle Situation der befragten TrainerInnen ist analog zu der Heterogenität der Gruppe sehr unterschiedlich. Die Daten, die im Zuge des „Honorarbarometers“ der Interessengemeinschaft work@education der Gewerkschaft der Privatangestellten (GPA) erhoben wurden, sind zwar nicht repräsentativ, geben aber einen ersten Einblick in die Einkommenssituation von TrainerInnen. Speziell für den AMS-Maßnahmenbereich reicht die Spanne der Honorare von 10,50 bis 77,50 Euro pro Unterrichtseinheit (60 Minuten). Faktoren, die sich auf die Höhe der Honorare auswirken, sind: die Vertragsform, der Bildungsabschluss, die Beschäftigungsdauer, das Berufsfeld, das Bestehen eines Betriebsrates und bestehende Geschlechterdifferenzen (vgl. GPA 2006, S. 8).

Um die eigene Existenz zu sichern, ist es vielfach notwendig, das Stundenausmaß der Tätigkeit zu erhöhen. Dies steigert nicht nur die ohnehin bereits hohe Burnoutgefahr, sondern beeinträchtigt auch die eigene Motivation, wodurch wiederum die Qualität der Weiterbildungsmaßnahmen leidet.

Soziale Absicherung und Beschäftigungsstabilität

Wie in anderen Bereichen auch haben im Weiterbildungsbereich verschiedenen Einschätzungen zufolge prekäre Arbeitsbedingungen zugenommen. *„Jegliche Sicherheit ist meiner Ansicht nach weg. Jegliches Risiko liegt bei den Personen selbst.“* (Experte, VHS) Gerade der Bereich der AMS-Maßnahmen wird als besonders unsicher bezeichnet: *„Im AMS-finanzierten Bereich – der ist natürlich sehr unsicher, weil durch die Ausschreibungen es zwei Wochen vorher noch nicht klar ist, ob du arbeiten wirst oder nicht.“* (Expertin, work@education) Beschäftigungsstabilität und Planungssicherheit sind demnach in hohem Maße eingeschränkt.

Die Gefahr mangelnder sozialer Absicherung – die Kriterien hierfür sind: kein Anspruch auf Arbeitslosengeld, keine Entgeltfortzahlung im Falle von Krankheit und Urlaub, keine/schlechte Aussicht auf existenzsichernde Pension – ist insbesondere bei jenem Teil der Lehrenden hoch, die als Neue Selbstständige über Werkvertrag beschäftigt sind. Betroffen sind mitunter aber auch Selbstständige, die als „Ein-Personen-Unternehmen“ (EPU) agieren.³

Dabei hängt die Bewertung der sozialen Absicherung verständlicherweise stark mit dem Einkommen und der Auftragslage zusammen. Eine Absicherung gegen einen länger andauernden Arbeitsausfall (Auftragsflauten oder Krankenstand) ist selbst unter Vollzeit-TrainerInnen kaum vorhanden.

„Bei diesen Honoraren und Umfeldbedingungen kann man nur schauen: jeden Tag trainieren, was das Zeug hält, sonst kann ich meine Miete nicht mehr bezahlen. Also ich will seit einem halben Jahr bei einem Arzt um eine Kur ansuchen, aber denke mit einem Wahnsinn daran, wenn ich drei Wochen einen Umsatz- oder Einkommensausfall habe und weiß, dass ich dann bei einem Projekt rausgehaut bin.“ (Trainer)

Motivationsfaktoren: Anerkennung und Selbstverwirklichung

Da sowohl die Einkommenssituation als auch die soziale Absicherung der TrainerInnen im arbeitsmarktnahen Bereich in vielen Fällen kaum den bestehenden Anforderungen und Belastungen angemessen sind, erleben die hier tätigen TrainerInnen häufig Anerkennungs-

³ Diese Form der Beschäftigung und alle damit verbundenen Konsequenzen werden von den Betroffenen meistens als „frei gewählt“ ausgewiesen, nicht selten, um den Befund der Prekärität in die individuelle Verantwortung zu verlegen und abzuschwächen. Fraglos bringen diese Erwerbsformen auch Vorteile mit sich. Zur Erwerbsrealität von Neuen Selbstständigen siehe Mosberger/Steiner (2002).

und in der Folge auch Imagedefizite. Sie fühlen sich gegenüber ErwachsenenbildnerInnen in anderen Bereichen tendenziell benachteiligt. Diese Selbstwahrnehmung trifft auch auf die infrastrukturellen Rahmenbedingungen der Arbeit zu, die bei einigen Weiterbildungseinrichtungen als mangelhaft bewertet werden. Für die Arbeitszufriedenheit sind in hohem Maße nicht nur Einkommen, Image und existenzielle Sicherheit ausschlaggebend, sondern auch das Ausmaß der individuellen Selbstverwirklichung und die intrinsische Motivation. Tatsächlich sind diese für einen großen Teil der TrainerInnen im arbeitsmarktpolitischen Maßnahmenbereich für eine gewisse Zeit ein wesentlicher Beweggrund, um in diesem Arbeitsfeld zu verbleiben. Mittelfristig planen aber ebenso viele von ihnen eine Abwanderung in die Bereiche des Wirtschaftstrainings oder des Coachings bzw. der Beratung. Sie erwarten sich hiervon ein höheres Einkommen und höheres Prestige.

Insgesamt kann demnach von einer hohen Fluktuation im arbeitsmarktpolitisch organisierten Trainingsbereich ausgegangen werden, konkrete Zahlen liegen allerdings bisher nicht vor.

Gestaltungsautonomie der Lehrenden

Für die Schaffung neuer Lernarchitekturen ist zunächst ein hohes Maß an inhaltlicher und organisatorischer Gestaltungsfreiheit auf Seiten des Lehrpersonals wesentlich. Hinsichtlich der Beschäftigungssituation der Lehrenden ist darüber hinaus grundsätzlich festzuhalten, dass ein hohes Maß an Autonomie das Ausbleiben anderer – existenzieller und sozialer – Sicherheitsfaktoren gut zu kompensieren vermag. Autonomie in der Gestaltung der Kurse und Trainings wird von Lehrenden generell als sehr wichtig eingestuft. Dies bedeutet aufgrund der in der Regel mangelnden Abgeltung aber nicht gleichzeitig, auch mehr Verantwortung übernehmen zu wollen.

Die im Grunde relativ hohe inhaltliche Autonomie der im arbeitsmarktpolitischen Bereich tätigen Personen wird durch die organisatorischen Vorgaben erheblich beeinträchtigt. Die TeilnehmerInnen werden vom AMS zugewiesen, jedoch erfolgt im Vorfeld der Schulungsmaßnahmen kein Matching zwischen den Zielen der Maßnahme und den Zielen sowie Voraussetzungen der TeilnehmerInnen. Entsprechende Schwierigkeiten ergeben sich für die Arbeit auch aus der Heterogenität der Gruppen und der teilweise passiven bis ablehnenden Haltung der Teilnehmenden. Vor allem die zeitliche, mitunter aber auch die örtliche Festlegung des Trainingsrahmens durch den Maßnahmenträger erschweren es, geeignete Maßnahmen zu ergreifen, um die Lernenden zu motivieren und in Richtung ihrer „Arbeitsfähigkeit“ zu unterstützen. Insbesondere bei Trainingsmaßnahmen, die ganztags über mehrere Wochen andauern, ist die zeitliche Flexibilität der TrainerInnen stark eingeschränkt bis gar nicht vorhanden.

Einbindung in institutionelle Strukturen und Mitbestimmungsmöglichkeiten

Individualisierung als gesellschaftliches Phänomen dürfte nicht nur eine Tendenz sein, die die Lernenden erfasst, sondern trifft in hohem Maße auch auf die in der Weiterbildung tätigen Personen zu. Zwar überrascht dies aufgrund der seit jeher weit verbreiteten freien bzw. selbstständigen Berufsausübung in diesem Bereich kaum, die Zunahme an freiberuflicher Tätigkeit sollte aber eingehender hinsichtlich ihrer Effekte auf die Arbeit mit den Lernenden geprüft werden.

Insgesamt ist im arbeitsmarktpolitisch organisierten Maßnahmenbereich ein Mangel an betrieblicher Mitbestimmungsmöglichkeit und Integration festzustellen. Mangelnde Arbeitsplatzsicherung verhindert oder erschwert zumindest eine Identifikation mit der Auftrag gebenden Einrichtung. Eine Einbindung in die Organisationsstrukturen ist häufig kaum oder gar nicht vorhanden. So fühlen sich die Lehrenden bisweilen nicht, schlecht oder nicht rechtzeitig über Strategien, Zukunftspläne und Verantwortlichkeiten der Trägerorganisationen informiert.

Ein Effekt der zunehmenden Vereinzelung des Lehrpersonals ist die wachsende Konkurrenz zwischen KollegInnen, die von befragten TrainerInnen durchwegs als sehr groß beschrieben wird. Da der „Marktwert“ der TrainerInnen u.a. durch ihr Wissen und Know-how im Bereich Methoden und Design bestimmt wird, gibt es wenig bis keinen Austausch darüber. Problematisch ist diese Einstellung in dreierlei Hinsicht:

- Junge, unerfahrene TrainerInnen können nicht oder nur schwer von den erfahrenen KollegInnen lernen;
- den Trägerorganisationen geht bei Abwandern der TrainerInnen wichtiges Know-how verloren und
- auf Kosten der TeilnehmerInnen werden keine durchgängigen, aufeinander aufbauende und bezogene Seminare gestaltet: *„Ich weiß nicht, was die anderen in den Trainings machen, ich kann auf dem nicht aufbauen, was wieder auf Kosten der TeilnehmerInnen geht.“* (Trainerin)

Für eine weitgehende Selbstbestimmung der Trainingstätigkeit und darüber hinaus für die effiziente und sinnvolle Gestaltung von Schulungen und Trainings bedarf es des Aufbaus einer geeigneten Kommunikationsstruktur zwischen Auftraggeber und TrainerInnen sowie zwischen den Lehrenden untereinander.

Anforderungen im Zuge der Ermöglichung selbstorganisierten Lernens

Hintergründe der Selbstorganisation von Lernprozessen

Die Hintergründe für die Prominenz von Ansätzen, die die Lernenden in den Mittelpunkt stellen wollen und sich an der Selbstorganisation des Individuums orientieren, sind sowohl in gesellschaftlichen Entwicklungen als auch in der pädagogisch-didaktischen Theoriebildung zu sehen. Angesichts der gewichtigen Funktion, die die Weiterbildung in einer alternden Gesellschaft und in „*einer sich rasch wandelnden Umwelt (technologische, soziale Entwicklungen)*“ (Markowitsch/Hefler 2005, S. 49) erfüllt, ist ihr starker Bedeutungszuwachs in den letzten Jahrzehnten keine Überraschung. In dem infolge des Wachstums mittlerweile „*selbst für Experten schwer durchschaubaren Bereich unterschiedlichster Aktivitäten [...], die nicht koordiniert (geschweige denn übergreifend geplant), zum geringeren Teil in öffentlicher, ansonsten in halböffentlicher sowie privater Trägerschaft durchgeführt werden*“ (Wittpoth 1997, S. 73), wird es zunehmend wichtiger, gesellschaftlichen Individualisierungstendenzen Rechnung zu tragen. Diese „*machen verstärkt individualisierte Bildungsangebote erforderlich, die der Heterogenität der Bildungs-, Berufs und Lebensbiografien von Bildungsinteressierten besser gerecht werden*“ (Gary/Schlögl 2003, S. 7). In diesem Zusammenhang ist es ein erklärtes Ziel der im ExpertInnenpapier vorgeschlagenen Leitlinien mit entsprechenden Lernzeitmodellen und Förderinstrumenten institutionelle Rahmenbedingungen zu schaffen, die jedem Individuum Zugang zu Bildungsprozessen sowie den Wiedereinstieg in verschiedene Lebensphasen ermöglichen.

Die Selbststeuerung von Lernprozessen antwortet aber auch auf neue Anforderungen die Lerninhalte betreffend. Das Konzept der Schlüsselkompetenzen ist „*die pädagogische Antwort auf die hohe Veralterungsrate des fachlichen Wissens und die wachsende Komplexität der beruflichen und lebensweltlichen Anforderungen*“ (Siebert 2003, S. 222) in der modernen Gesellschaft. Die pädagogischen Überlegungen richten sich verstärkt nach einer konstruktivistisch orientierten Didaktik aus (vgl. Siebert 2003, S. 19ff.; vgl. auch Brödel 2004, S. 9). Hauptaugenmerk liegt dabei auf den individuellen Lernprozessen und vor allem auf der Eigendefinition von Problemstellungen, geeigneten Lösungen und Lernzielen, sodass letztlich auch die Entscheidung über Bildungsangebote im Idealfall vom lernenden Subjekt selbst getroffen wird.

Gerade im Bereich arbeitsmarktpolitisch organisierter Maßnahmen bestehen – aufgrund der Zusammensetzung der TeilnehmerInnengruppe und der Lernmotivation der TeilnehmerInnen – diesbezüglich erhebliche Einschränkungen, die ganz eigene Lösungen für die beratende und pädagogische Tätigkeit verlangen. In welchem Lernzusammenhang bzw.

mit welchem Lehrauftrag auch immer: die Rolle der Lehrenden wird mit dem Konzept der Selbstorganisation neu gefasst.

Neue Lernarchitekturen: Offenheit, Gestaltungsspielraum, Situationsbezug, Flexibilität und Selbststeuerung

Die „pädagogische Neuausrichtung hin zu aktiven Lernmethoden und zur verstärkten Partizipation der Lernenden bedarf einer verstärkten Zusammenarbeit zwischen Lehrenden und Lernenden“ (ExpertInnenpapier 2007, S. 13.). Der klassische Vortrag, dem eine Wissensüberprüfung folgt, wird verstärkt von interaktiven, persönlichkeitsbezogenen Lehr-/Lernprozessen abgelöst. Wesentlich ist, dass die Gestaltung der Lernsituation über ausreichende Offenheit verfügt: Verschiedene Phasen von Gruppen- und Einzelarbeit lösen einander ab; Training, Beratung und Coaching werden variabel eingesetzt. Der laufende Einstieg in Kurse bzw. Trainings wird dadurch ermöglicht. In Gruppenprozessen können ferner eigene Kompetenzen eingebracht, aber auch spezielle, individuelle Übungsbedarfe geäußert werden. Diese Formen treten ebenso wie Modelle des Lernens im Arbeitsprozess (vgl. Severing 2005, S. 127ff.) gegenüber verschulten Lehr-/Lernbeziehungen in den Vordergrund.

Die Lehrperson bzw. der/die TrainerIn spielt in diesem Kontext nach wie vor eine wichtige Rolle (vgl. Arnold/Gómez Tutor/Kammerer 2003, S. 114; vgl. auch Schiersmann 2003, S. 14f.). Die Gestaltung von Lernsituationen erfordert die Bereitstellung spezifischer Handlungs- und Lernsituationen, in denen die Teilnehmenden je nach Voraussetzung und Bedürfnis Entwicklungsimpulse erhalten. Anhand dieser begleitenden Impulse in der von TrainerInnen inszenierten Lernumgebung sollen die vorhandenen persönlichen und fachlichen Fähigkeiten weiterentwickelt oder auch in neue Kompetenzen umgewandelt werden. In diesem Zusammenhang hat vor allem in der beruflichen Weiterbildung der Begriff des „Trainings“ eine prominente Stellung erlangt.

Entscheidend für die Umsetzung dieser Gestaltungsszenarien sind neben den Kompetenzen des Lehrpersonals auch die organisatorischen und institutionellen Rahmenbedingungen. Sie sind letztlich auch maßgeblich dafür verantwortlich, ob und wie die Rolle der Lehrenden neu gestaltet werden kann, was auch für die (Weiter-)Entwicklung des – bisher kaum erfassten – Selbstverständnisses dieser Berufsgruppe von besonderer Bedeutung ist.

Entscheidende Merkmale zur Beurteilung dieser Möglichkeiten sind:

- inhaltliche und organisatorische Autonomie;
- betriebliche Mitbestimmung und Integration;

- Beschäftigungsstabilität, Einkommenssituation und soziale Absicherung

der Lehrenden in der Weiterbildung sowie die vorhandene Infrastruktur, die sie für ihre Tätigkeit vorfinden. Die bisher vorliegenden Ergebnisse zur Situation der Tätigkeit im arbeitsmarktpolitisch organisierten Bereich lassen auf Defizite und prekäre Lagen hinsichtlich jedes dieser Kriterien schließen. Folglich ist hier Entwicklungsbedarf gegeben, der eine kohärente LLL-Strategie, wie von der ExpertInnengruppe veranschlagt, vor besondere Herausforderungen stellt. Zu klären ist dabei grundsätzlich, wie diese Zielgruppe gemäß der Leitlinie, in den Mittelpunkt gestellt werden kann, und ob bzw. wie auch in diesem Bereich die Konzepte für eine neue Rolle der Lehrenden greifen können. Entscheidend sind in diesem Zusammenhang nicht zuletzt die Ressourcenfragen.

Spannungsfelder infolge der Neuorganisation von Weiterbildungsangeboten

Die pädagogisch-didaktische Weiterentwicklung bleibt für Weiterbildungseinrichtungen nicht ohne organisatorische Konsequenzen, die mit erheblichem Aufwand verbunden sind:

„Die Realisierung dieses Ziels [der Individualisierung des Lernens, Anm. T.K.] erfordert die Umstellung bisheriger Bildungsarbeit. Diese Reorganisation bringt finanziellen und personellen Aufwand mit sich – sie setzt ein konzeptionelles Umdenken hinsichtlich Bildungsaufgabe, Zielgruppen und pädagogischem Handeln voraus“ (Lenz 2003, S. 107).

Die Neuorganisation von Bildungsangeboten beeinflusst damit direkt sowohl die Handlungsspielräume von Weiterbildungseinrichtungen als auch die Tätigkeit und Arbeitsrealität der Lehrenden in diesem Bereich. Unter pädagogischen Gesichtspunkten sehen sich die Bildungsträger mit den Ansätzen der Selbstorganisation des Lernens im Grunde widersprüchlichen Anforderungen ausgesetzt. Sie stellen mit ihren Angeboten Organisations- und Kursstrukturen bereit und formulieren Lernziele, nach denen sich die potenziellen TeilnehmerInnen bei der Auswahl von Kursen richten können. Konzeptionell werden gegenüber diesen Strukturen Spontaneität und Situationsbezug des Lernens in der Freizeit und am Arbeitsplatz stärker betont.

Die Lösung liegt hier in der zielgruppengerechten, in der an den Selbstorganisationskompetenzen der TeilnehmerInnen ausgerichteten Neugestaltung der Lernprozesse. Je nach Bedarf und Nachfrage sollte die Möglichkeit bestehen, Kurse bzw. Trainings in unterschiedlichem Maße offen zu gestalten. Selbstorganisation richtet sich damit keineswegs gegen bestehende Institutionen und deren Angebote, sie macht organisierte (Weiter-)Bildungsprozesse also keinesfalls obsolet, sondern stellt eine „Strukturvariante“ dar (vgl. Schäffter 2003, S. 44).

Ein weiteres Spannungsfeld infolge der Neuorganisation von Bildungsprozessen ergibt sich durch die ökonomische Komponente des zunehmenden Kostendrucks. Die „auf ein Ende der Ausbauphase der subventionierten Bildungseinrichtungen“ (Siebert 2003, S. 54) hinauslaufende Individualisierung der Weiterbildung trifft sich hier mit Ökonomisierungsprozessen (siehe Vater 2007) und dem marktförmigen Ausbau des Weiterbildungsbereiches. Die Veränderung bestehender Strukturen und die Gestaltung neuer Lehr- und Lernformen erfordern in der Regel Investitionen und erzeugen Kostendruck.

Zum einen ist hier mit Blick auf die Nachfragenden darauf zu achten, dass die Individualisierung der Bildungsverantwortung mit Finanzierungs- und Förderkonzepten abgesichert wird, die Unterschiede der individuellen finanziellen Möglichkeiten entsprechend berücksichtigen. Speziell im arbeitsmarktpolitischen Maßnahmenbereich stellen Finanzierungsfähigkeit sowie auch -willigkeit der Hauptklientel ein brisantes Thema für die Umsetzung einer LLL-Strategie dar.

Zum anderen bedeutet zunehmender Kostendruck, dass Einsparungspotenziale gefunden werden müssen, die im personalintensiven Weiterbildungsbereich hauptsächlich in der Gestaltung von Dienstverhältnissen und Gehalt bestehen. Im Spannungsfeld der Entwicklungen steht damit nicht zuletzt das Lehrpersonal, das sich der Unterdotierung (vgl. Heilinger 2000, S. 7), der Zunahme freier bzw. atypischer Beschäftigungsverhältnisse (siehe Gruber o.J.; GPA 2006) und widersprüchlichen Anforderungen ausgesetzt sieht.

Resümee

Die vorgeschlagenen „Leitlinien einer kohärenten LLL-Strategie für Österreich bis 2010“ setzen bei den wesentlichen gesellschaftlichen Entwicklungen, derzeit anhand von fünf Dimensionen beschrieben, an. Das Ziel, die Lernenden in den Mittelpunkt zu stellen, entspricht diesen Entwicklungen in hohem Maße, wie auch die pädagogischen Überlegungen zur Selbstorganisation von Bildungsprozessen zeigen. Besondere Herausforderungen stellen sich in diesem Zusammenhang beim Erreichen sozial und geografisch benachteiligter sowie bildungsferner Gruppen, die üblicherweise auch mit großen Problemen am Arbeitsmarkt konfrontiert sind. Die Weiterbildung als Bereich diversifizierter Angebote hat seit längerem in Form von AMS-geförderten Aktivierungs- und Qualifizierungsmaßnahmen mit dieser Klientel zu tun. Einen dementsprechenden Stellenwert nehmen auch die wirtschaftlichen bzw. arbeitsmarktpolitischen Wirkungen durch die Schaffung von Beschäftigungsfähigkeit in Konzepten des lebenslangen Lernens ein.

Die Arbeit mit Lernenden in diesem Bereich stellt immense Anforderungen an das Lehrpersonal und ebenso hohe Herausforderungen an die Organisation von Lernprozessen. Sicher bedürfen die Vorstellungen zur Selbstorganisation einer dem spezifischen Umfeld angepassten Konkretisierung und konzeptionellen Weiterentwicklung. Grundlegende Anforderungen wie entsprechender zeitlicher und situationsbezogener Gestaltungsspielraum auf Seiten der Lehrenden werden aber weiterhin wesentliche Voraussetzungen darstellen. Eine Weiterentwicklung hängt hier nicht zuletzt von den Möglichkeiten ab, (Vermittlungs-)Ziele des AMS mit Anforderungen an Zeit und Aufwand für Bildungsmaßnahmen in Einklang zu bringen. Erforderlich ist in jedem Fall der Ausbau von Abstimmungsprozessen zwischen AMS, Bildungsträger und Lehrenden bei der Auswahl von TeilnehmerInnen. Die Treffsicherheit bei der Zuweisung der TeilnehmerInnen sollte durch Selektionsmaßnahmen wie z.B. Einzelgespräche erhöht werden. Eine Rollenbeschreibung, die von Lehrenden Autonomie und Selbstverantwortung in der Lehrtätigkeit verlangt, sollte diese Kriterien grundsätzlich auch bei der Einbindung in institutionelle Strukturen und bei der Vorbereitung von Kursen berücksichtigen. Sie ist jedoch nicht ohne entsprechenden Informationsaustausch zu haben.

Insgesamt kann trotz der hohen bzw. zunehmenden Bedeutung, die diesem Bereich der Weiterbildung zugeschrieben wird, kaum die Rede von einer entsprechenden Gestaltung der Rahmenbedingungen der Arbeit sein. Gerade die Arbeit mit der angesprochenen Klientel erfordert ein hoch motiviertes und gut ausgebildetes Lehrpersonal. Dieses verfügt jedoch kaum über die erforderliche Autonomie, um Konzepte und Ideen umzusetzen, geschweige denn über das Einkommen und die Beschäftigungsstabilität bzw. Planungssicherheit, die qualitativ hochwertige Arbeit ermöglichen bzw. unterstützen. Angesichts ihres Images und der (finanziellen) Benachteiligung gegenüber verwandten Tätigkeitsfeldern besteht im Gegenteil kaum ein Anreiz, in der arbeitsmarktnahen Weiterbildung zu verbleiben. Somit hat die – gefühlte oder tatsächliche – Verschlechterung der Arbeitsbedingungen über kurz oder lang Auswirkungen auf die Qualität der Weiterbildungsmaßnahmen, die entscheidend von den Lehrenden, die eine zentrale Funktion im Rahmen des Konzepts des lebenslangen Lernens einnehmen, abhängt.

Die derzeitigen Verhältnisse und Entwicklungen stehen damit in einem prägnanten Gegensatz zur allgemeinen Fortschrittsprogrammatik des lebenslangen Lernens und unterminieren nachhaltig die konkrete, tagtäglich zu erbringende Umsetzung programmatischer Zielsetzungen. Verbesserungsvorschläge können dabei nicht einseitig auf eine Professionsentwicklung, die alleine auf das berufliche Ethos, die Kompetenzentwicklung und das Selbstverständnis bei der Neudefinition der Rolle der Lehrenden abzielt, vertrauen, sondern bedürfen insbesondere auch struktureller Maßnahmen im institutionellen Umfeld der Tätigkeit mit den Lernenden.

Literaturverzeichnis

Verwendete Literatur

- Arnold, Rolf/Gómez Tutor, Claudia/Kammerer, Jutta (2003): Selbstgesteuertes Lernen braucht Selbstlernkompetenzen. In: Gary, Christian/Schlögl, Peter (Hrsg.): *Erwachsenenbildung im Wandel. Theoretische Aspekte und Praxiserfahrungen zu Individualisierung und Selbststeuerung*. Wien, S. 112-122.
- Brödel, Rainer (Hrsg.) (2004): *Weiterbildung als Netzwerk des Lernens. Differenzierung der Erwachsenenbildung*. Bielefeld (Reihe: *Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen*).
- ExpertInnenpapier (2007): *Leitlinien einer kohärenten LLL-Strategie für Österreich bis 2010. In einer ersten Konsultation abgestimmte Vorschläge einer facheinschlägigen ExpertInnengruppe. Endfassung 20. Jänner 2007*. Krems. Online im Internet: http://www.erwachsenenbildung.at/services/publikationen/sonstige/leitlinien_III-strategie_endversion_2007.pdf [Stand: 2007-10-23].
- Gary, Christian/Schlögl, Peter (Hrsg.) (2003): *Erwachsenenbildung im Wandel. Theoretische Aspekte und Praxiserfahrungen zu Individualisierung und Selbststeuerung*. Wien.
- GPA (Hrsg.) (2006): *Honorarbarometer. Die Ergebnisse. Daten und Fakten rund um TrainerInnen-Honorare*. Wien.
- Heilinger, Anneliese (2000): *Weiterbildungsstudie. Die Qualifizierung von ErwachsenenbildnerInnen. Aus- und Weiterbildungsangebote für die unterschiedlichen Gruppen von MitarbeiterInnen der österreichischen Erwachsenenbildung durch die Institutionen der Erwachsenenbildung selbst und durch Angebote von Pädagogischen Akademien und Universitäten im Zeitraum von einem Jahr*. Wien.
- Lassnigg, Lorenz (2007): *Faktenlage, Positionen und Fragen in den Prioritäten für die LLL-Strategie*. In: *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs* 0/2007. Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/07-0/meb-ausgabe07-0.pdf>. [Stand: 2007-10-23].
- Lenz, Werner (2003): *Individualisierung – ein pädagogisches Anliegen?* In: Gary, Christian/Schlögl, Peter (Hrsg.): *Erwachsenenbildung im Wandel. Theoretische Aspekte und Praxiserfahrungen zu Individualisierung und Selbststeuerung*. Wien, S. 106-111.
- Markowitsch, Jörg/Hefler, Günter (2005): *Betriebliche Weiterbildung in Österreich und Europa*. In: Markowitsch, Jörg/Strobl, Peter (Hrsg.): *Betriebliche Weiterbildung in Österreich. Konzepte, Anbieter, Trends*. Wien, S. 49-70.
- Markowitsch, Jörg/Hefler, Günter (2006): *(K)ein Markt, viele Märkte? – Zur Marktsituation und Professionalisierung der Weiterbildung in Österreich*. In: Mosberger, Brigitte/Sturm, René (Hrsg.): *Zwischen Vermittlungsquote, Krisenintervention und Werkvertrag? Beiträge zur Fachtagung „Kompetenzen, Berufsfelder und Arbeitsbedingungen von TrainerInnen“ vom 5. Oktober 2005 in Wien*. AMS report, Wien, S. 9-27.
- Schäffter, Ortfried (2003): *Erwachsenenbildung als reflexiver Mechanismus der Gesellschaft. Institutionstheoretische Überlegungen zur Funktion von Selbstorganisation und Selbststeuerung in Lernkontexten*. In: Gary, Christian/Schlögl, Peter (Hrsg.): *Erwachsenenbildung im Wandel. Theoretische Aspekte und Praxiserfahrungen zu Individualisierung und Selbststeuerung*. Wien, S. 33-56.
- Schiersmann, Christiane (2003): *Lernwege in die Zukunft*. In: Gary, Christian/Schlögl, Peter (Hrsg.): *Erwachsenenbildung im Wandel. Theoretische Aspekte und Praxiserfahrungen zu Individualisierung und Selbststeuerung*. Wien, S. 11-19.
- Siebert, Horst (2003): *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht*. München/Unterschleißheim.

Severing, Eckart (2005): Wie kann Lernen im Arbeitsprozess gelingen? In: Markowitsch, Jörg/Strobl, Peter (Hrsg.): Betriebliche Weiterbildung in Österreich. Konzepte, Anbieter, Trends. Wien, S. 127-134.

Wittpoth, Jürgen (1997): Grenzfall Weiterbildung. In: Lenzen, Dieter/Luhmann, Niklas (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt am Main, S. 71-93.

Weiterführende Literatur

Gruber, Elke (o.J.): Professionalisierung in der Erwachsenenbildung: Zwei Schritte vorwärts, einer zurück? Online im Internet: <http://www.uni-klu.ac.at/ifeb/eb/Professionalisierung.pdf> [Stand: 2007-07-20].

Mosberger, Brigitte/Steiner, Karin (2002): Unternehmerisches Agieren oder flexibles Reagieren? Situation und Erwerbsrealität Neuer Selbstständiger. In: Eichmann, Hubert/Kaup, Isabella/Steiner, Karin (Hrsg.): Game Over? Neue Selbstständigkeit und New Economy nach dem Hype. Wien, S. 95-119.

Mosberger, Brigitte/Kreiml, Thomas (2006): Hohe Qualität und geringe Honorare – Optimale und reale Rahmenbedingungen in der Arbeit von freiberuflichen TrainerInnen im arbeitsmarktpolitischen Maßnahmenbereich. In: Mosberger, Brigitte/Sturm, René (Hrsg.): Zwischen Lifelong Learning, Qualitätsdebatte und Werkvertrag, Beiträge im Anschluß an die Fachtagung „Kompetenzen, Berufsfelder und Arbeitsbedingungen von TrainerInnen“ vom 5. Oktober 2005 in Wien. AMS report 53. Communicatio. Wien, S. 33-47.

Mosberger, Brigitte/Kreiml, Thomas/Steiner, Karin (2007 im Erscheinen): Freiberufliche TrainerInnen im arbeitsmarktpolitisch organisierten Trainingsbereich. Eine Bestandsaufnahme vor dem Hintergrund der geforderten Umsetzung von Lifelong Learning. AMS report 56, Wien.

Vater, Stefan (2007): Lebenslanges Lernen und Ökonomisierung im Bildungsbereich Gemeinnützige Erwachsenenbildung, Prekarisierung und Projektarbeit. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs 0/2007. Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/07-0/meb-ausgabe07-0.pdf> [Stand: 2007-10-23].



Foto: K. K.

Mag. Thomas Kreiml

Studium der Soziologie in Wien mit Schwerpunkt Bildungssoziologie. Thomas Kreiml ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Forschungsinstitut abif - analyse beratung und interdisziplinäre forschung. Im Rahmen der Arbeitsschwerpunkte „Arbeitsmarkt“ und „Bildung“ beschäftigt er sich mit Fragen der Weiterbildungs-, Qualifikations- und Kompetenzforschung, mit der Situation verschiedener AbsolventInnen- und Berufsgruppen am Arbeitsmarkt, evaluiert arbeitsmarktpolitische Maßnahmen und ist an der Erstellung von Berufsorientierungsmaterialien beteiligt.

E-Mail: [kreiml\(at\)abif.at](mailto:kreiml(at)abif.at)
Internet: <http://www.abif.at>
Telefon: +43 (0)1 522 48 73-83