

Elke Gruber

Verberuflichung bei zeitgleicher Entberuflichung

Professionalisierung in der Erwachsenenbildung in Österreich

1. Einleitung

Kürzlich folgte ich der Einladung eines großen Erwachsenenbildungsverbandes vor Mitarbeiter/inne/n zum Thema Professionalisierung zu sprechen. Bevor ich meinen Vortrag begann, startete ich eine kurze Umfrage. Ich wollte von den etwa zwanzig Zuhörenden wissen, welchen Beruf sie erlernt oder welches Studium sie absolviert hatten, bevor sie ihre Tätigkeit in der Erwachsenenbildung aufnahmen. Außerdem interessierte mich, wie sie den Beruf bezeichnen, den sie derzeit ausüben.

Die Antworten brachten wenig Überraschendes: Die Mehrzahl der Teilnehmenden hatte zumeist ein geistes- oder sozialwissenschaftliches Studium ganz oder teilweise absolviert, einige verfügten über einen Berufsabschluss, zusätzlich nannte die Mehrzahl der Befragten diverse absolvierte Fortbildungen, die sie für die Bildungsarbeit mit Erwachsenen qualifizierten. Lediglich eine Teilnehmerin bezeichnete sich als Erwachsenenbildnerin, alle anderen nannten Berufsbezeichnungen wie Bereichsleiterin, Bildungsmanagerin, Kursleiterin, Kulturvermittler, pädagogischer Mitarbeiter, Trainerin etc.

Eine zweite Erfahrung möchte ich anschließen. Studierende der Studienrichtung Pädagogik mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung berichten mir immer wieder, wie schwer es ihnen fällt, gegenüber Verwandten, Freunden, ja sogar potentiellen Arbeitgeber/inne/n zu argumentieren, was eine Erwachsenenbildnerin/einen Weiterbildner ausmacht, welche Tätigkeiten von ihnen verrichtet, in welchen Bereichen sie eingesetzt werden können, über welche Kompetenzen sie verfügen. Am ehesten werden sie verstanden, wenn sie allgemein bekannte Institutionen nennen, die potentielle Arbeitgeber/innen für Erwachsenenbildner/innen darstellen – wie Volkshochschulen, Berufsförderungsinstitute oder Wirtschaftsförderungsinstitute.

Diese „Stimmungsbilder“ führen zu den Thesen dieses Artikels:

1. Die hohe gesellschaftliche Bedeutung des lebenslangen Lernens konnte für die Konstituierung einer Berufskultur und die Wahrnehmung des Erwachsenenbildners/der Weiterbildnerin als Beruf in der Öffentlichkeit nicht genutzt werden. Die Profession kommt in der bildungspolitischen Diskussion und öffentlichen Meinung in Österreich nicht vor.
2. Der Nichtwahrnehmung von außen korrespondiert eine vernachlässigte Sicht auf die Verberuflichung von innen – seitens der Akteure im Berufsfeld.
3. Erwachsenenbildung als Berufsbezeichnung für pädagogisch Handelnde hat sich selbst in den einschlägigen Einrichtungen nicht durchgesetzt. Das Berufsbild war immer unklar und läuft Gefahr, durch Ausdifferenzierungs- und Entgrenzungsprozesse weiter an Konturen zu verlieren. Gleichzeitig bietet die Verbreiterung des Berufsfeldes auch Chancen für eine Reprofessionalisierung.
4. Der Fokus der künftigen Ausbildung von Erwachsenenbildnerinnen und Weiterbildnern sollte sich auf Kernkompetenzen richten, die mehr als bisher auf einem theoriegeleiteten Hintergrund beruhen.

Noch zwei Anmerkungen: Erstens, aufgrund der mangelhaften Daten- und Forschungslage (es fehlen sowohl empirische Untersuchungen als auch professionstheoretische Analysen) sind die folgenden Aussagen im wissenschaftlichen Sinne als analytisch-deskriptiv zu sehen. Zweitens, wenn von Erwachsenenbildnerinnen und Weiterbildnern gesprochen wird (die Begriffe werden ebenso synonym verwendet wie die dazugehörigen Bereiche Erwachsenenbildung und Weiterbildung), sind die pädagogisch Tätigen gemeint, wobei dieser Terminus bewusst weit gefasst werden soll, um der Situation in der Erwachsenenbildung gerecht zu werden. Diese ist einerseits gekennzeichnet durch immer mehr Überschneidungen zwischen den einzelnen Rollen und Funktionen, viele Erwachsenenbildner/innen sind heute multifunktional tätig. Andererseits sind auch eine Ausdifferenzierung sowie ein „Hereinholen“ bisher berufsremder Funktionen und Rollen ins Berufsfeld zu beobachten, die zu einer ausgeprägten Spezialisierung in einzelnen Tätigkeitsbereichen führen. Das im Rahmen des später noch näher vorzustellenden Projektes „Weiterbildungsakademie Österreich“ erarbeitete Kompetenzprofil des Erwachsenenbildners/der Weiterbildnerin sieht folgende vier Funktionsgruppen vor (vgl. Heilinger 2005, S. 2):

- **Bildungsmanager/innen:** Erwachsenenbildner/innen in leitender, pädagogisch verantwortlicher, planender, konzipierender, organisierender Form;
- **Lehrende:** Erwachsenenbildner/innen, die als Trainer/innen, Kursleiter/innen, Dozent/inn/en, Seminarleiter/innen und unter anderen Bezeich-

nungen in der Erwachsenenbildung lehren bzw. Lernprozesse initiieren und begleiten;

- **Berater/innen:** Erwachsenenbildner/innen, die in Erwachsenenbildungsrelevanten Feldern beratend tätig sind;
- **Bibliothekekar/innen:** Erwachsenenbildner/innen in Bibliotheken. Diese für die österreichische Erwachsenenbildung spezifische Gruppe wird im vorliegenden Artikel nicht einbezogen.

2. Nichtwahrnehmung des Berufsstandes von außen

Wer die öffentlichen Debatten der letzten Jahre in Österreich über diverse Schul- und Universitätsreformen verfolgt hat, stößt immer wieder auf Diskussionen über das in diesen Einrichtungen tätige Personal. Dabei geht es um dienstrechtliche Fragen, Auseinandersetzungen um die Qualifizierung der Lehrenden, um Kritik an Zulagen, Qualität von Lehr- und Forschungstätigkeit und diverse andere Themen. Auch wenn die Auseinandersetzung in der jüngsten Vergangenheit an Schärfe und teilweise ungerechtfertigter Polemik gegenüber den im weitesten Sinne pädagogisch Tätigen hierzulande zugenommen hat, die Lehrerinnen, Assistenten und Professorinnen kommen als Berufsstand in der öffentlichen Diskussion zumindest vor. Demgegenüber herrscht über die Profession von Erwachsenenbildner/innen – man verzeihe mir die saloppe Formulierung – seit Jahren „Funkstille“. Ein gesellschaftlicher Konsens über die Qualität von Weiterbildung existiert nicht. Gleiches gilt für die Professionalität der konzeptionellen und pädagogischen Arbeit. Für Nachfragende ist wenig transparent, wie Anbieter ihr Personal ausbilden.

Eine ähnliche Situation ist in der Bildungspolitik zu beobachten: Seit Pisa wird über Details der Bildung in Kindergärten, Schulen und Universitäten heftig debattiert. Für die Erwachsenenbildung fällt zumeist nur ein allgemeines Bekenntnis zum lebenslangen Lernen ab. Die Bildungslücke, die sich spätestens in der zweiten Lebenshälfte auftut und die vor allem Menschen mit mittlerer oder geringer Qualifikation betrifft, scheint bildungspolitisch niemand wirklich zu interessieren.

Das Nichtwahrnehmen eines ganzen Berufsstandes – ob nun als Erwachsenenbildner, Trainerinnen, Weiterbildnerinnen oder Bildungsmanager bezeichnet – ist um so erstaunlicher, da sich die Entwicklung des Bildungsbereiches, in dem sie tätig sind, in der jüngsten Vergangenheit als Erfolgsgeschichte liest. So ist es gelungen,

- weite Teile der Bevölkerung über großteils arbeitsmarktpolitische Notwendigkeiten für das Prinzip des lebenslangen Lernens zu sensibilisieren;
- die Teilnahme an Erwachsenenbildung insgesamt zu erhöhen, auch wenn dafür in Österreich aufgrund des Fehlens einer bundesweiten Weiterbildungsstatistik exakte Belege fehlen;

- über die Ausweitung der Angebote und der Anbieter auch die Zahl der in der Erwachsenenbildung beschäftigten Menschen zu erhöhen (auch dazu gibt es leider nur Schätzungen);
- die Arbeit in der Erwachsenenbildung professioneller und unter zunehmenden Kosten- und Legitimierungsdruck vordergründig auch effektiver zu gestalten.

3. Vernachlässigte Sicht auf Professionalisierung von innen

Leider kann an dieser Stelle weder auf die Gründe der hierzulande geführten – oder besser – nicht geführten Professionalisierungsdiskussion eingegangen noch die Ursachen für die langjährige Skepsis vieler Verbände gegenüber einem klar konturierten Berufsbild sowie einer allgemein geregelten Grundausbildung in der Erwachsenenbildung beleuchtet werden. Beide Fragen harren einer eingehenden Aufarbeitung, deren Beantwortung den Rahmen dieses Artikels sprengen würde.

In der Erwachsenenbildung stehen wir heute vor folgender paradoxen Situation: Einerseits ist die Angebotspalette an Fort- und Weiterbildungen für Erwachsenenbildner/innen so groß wie nie zuvor. Heilinger (2000) hat in einer Studie für das Arbeits- bzw. Kalenderjahr 2000 immerhin 151 Lehrgänge, 23 mehrteilige Weiterbildungsangebote, fünf Projekte und 954 Einzelangebote zur Qualifizierung von in der Erwachsenenbildung Tätigen erhoben – „Zahlen, die auch KennerInnen der österreichischen Erwachsenenbildung nicht vermutet hätten“ (ebd., S. 305) In der Zwischenzeit dürfte die Zahl der Fortbildungsangebote weiter gestiegen sein.

Auch die Zahl der Studierenden, die Erwachsenenbildung als Schwerpunkt in ihrem Pädagogikstudium wählen, steigt seit Jahren. Eine „stille“ Akademisierung des Berufsfeldes ist nicht zu übersehen. Sie hat in den letzten Jahren dazu beigetragen, Berührungspunkte bei den Verbänden abzubauen und neue Kooperationen jenseits der klassischen Erwachsenenbildung zu begründen. Der Kontakt zur Wissenschaft ermöglicht den Akteur/innen, das eigene Auftreten und Tun, das in Folge von Modernisierung und Internationalisierung stark unter Druck geraten ist, zu reflektieren und vielfach neu zu positionieren. Allerdings muss in diesem Zusammenhang darauf hingewiesen werden, dass es in Österreich kein eigenständiges Studium der Erwachsenenbildung gibt. Lediglich an den Universitäten Graz und Klagenfurt können Studierende der Pädagogik im zweiten Studienabschnitt den Schwerpunkt Erwachsenenbildung studieren. Nach Umstellung auf das dreigliedrige Studiensystem sind ab 2006/07 in Graz und ab 2009/10 in Klagenfurt Masterstudiengänge in diesem Bereich geplant.

Andererseits weist die Fülle an Fort- und Weiterbildungen gerade auf die Schwachstellen der Professionalisierung hin: Da viele Erwachsenenbildungsinstitutionen traditionell ihr eigenes Angebot entwickelt haben, sind Verbands- und Institutionsübergreifende Aus- und Fortbildungen mit verbindlichem Charakter ebenso selten wie theoretisch gestützte Curricula, die auf einen allgemein geregelten und standardisierten Berufszugang abzielen. (Hier offenbaren sich zwei traditionell bedeutsame Charakteristika der Erwachsenenbildung in Österreich: die Angst vor Eingriffen und Vorgaben „von oben“ – spricht: durch den Staat – sowie eine diffuse Theoriefeindlichkeit in vielen Bereichen.) Druck auf die Professionalisierung erwächst auch aus der Vermarktlichung der Erwachsenenbildungslandschaft. Sie führt dazu, dass klassische Einrichtungen nur mehr Anbieter unter vielen am Weiterbildungsmarkt sind. Sie verlieren damit auch ihre ursprüngliche Rolle als Zentren der Verberuflichung. Auf den Plan treten hingegen immer mehr Anbieter, die ihre Identität nicht über Bildung im Sinne eines öffentlich zugänglichen Allgemeingutes, sondern über Qualifikationen als kostenpflichtige Ware definieren (vgl. Nittel 2000, Gruber 2000). Berehtes Zeugnis dafür legen die diversen modernen Berufsbezeichnungen ab, in denen das Wort „Bildung“ nicht mehr konstitutiv ist. Hinzu kommen viele neue Felder der Weiterbildung wie Personalentwicklung, Coaching, innerbetriebliche Fortbildung und Kulturvermittlung, die noch kaum ins Bewusstsein der alteingesessenen Verbände gedungen sind. Sie gelten nicht wirklich als Erwachsenenbildung, obwohl in diesen Bereichen viele Weiterbildner/innen tätig sind und von hier in den letzten Jahren interessante Impulse, was Themen, Lernkultur und Management betrifft, ausgingen. Ähnliches stellt auch Wiltrud Gieseke (2005, S. 16) für Deutschland fest, wenn sie die so genannte „begeordnete Bildung“ als den entwicklungsintensivsten Bereich der Erwachsenenbildung sieht.

Die Begründungsmuster für Professionalität ändern sich damit und auch das Rollenbild, das Erwachsenenbildner/innen von sich selbst haben, hat sich gewandelt. Nittel/Völzke (2002) haben dafür den prägnanten Begriff von den „longleure(n) der Wissensgesellschaft“ geprägt. In diesem Sinne verstehen sich gerade viele jüngere Weiterbildner/innen nicht mehr nur als „klassische“ Pädagog/inn/en, sondern auch – oder vielleicht sogar zuerst – als Bildungsmanager/innen, die mit unterschiedlichsten Themen, Personen, Konzepten und Zugängen „jonglieren“. Oder wie Brüggemann meint: „Viele wollen gar nicht mehr so sehr die Menschen und die Welt verändern, sondern fragen danach, welche ‚Karriere‘ sie auf dem ‚Weiterbildungsmarkt‘ machen können“ (Brüggemann 2002)

Wie schon angesprochen fehlt insgesamt eine theoretisch reflektierte Diskussion über Berufsfeld und -rollen, Professionalisierung und Verberuflichung. Die letzten Publikationen zum Thema sind hierzulande vor mehr als fünfzehn Jahren

erschienen und wurden von einigen wenigen Autor/inn/en verfasst (vgl. u. a. Knopf 1985, Brugger 1991, Gruber/Lenz 1991). Allerdings scheint sich die Aufmerksamkeit für das Thema Professionalisierung derzeit wieder zu erhöhen. In-
 diz dafür sind der kürzlich erschienene Sammelband von Lenz (2006), der einen Einblick in die aktuelle Situation des Berufsfeldes vermittelt sowie das schon erwähnte Projekt „Weiterbildungsakademie Österreich“ (Heilinger 2005), in dessen Rahmen ein Qualifizierungs- und Akkreditierungssystem für die gesamte Erwachsenenbildung entwickelt wird. Des Weiteren wird das Thema im Kontext der schon seit einiger Zeit laufenden Qualitätsdiskussion in der Erwachsenenbildung angesprochen. So beschäftigt sich ein Modul des Equal-Projektes IMPROVE (Qualität im Wettbewerb um soziale und arbeitsmarktpolitische Dienstleistungen¹) mit dem Zusammenhang zwischen der Qualität von arbeitsmarktpolitischen Bildungsmaßnahmen und der Qualität der Arbeitssituation (Arbeitsplatz, Arbeitsbedingungen) der Trainer/innen dieser Maßnahmen. Hintergrund dieses Projektes ist die Tatsache, dass sich die Arbeitsverhältnisse und -bedingungen der Trainer/innen vor allem in arbeitsmarktorientierten Weiterbildungsmaßnahmen in den letzten Jahren stark in Richtung Flexibilisierung, Präkarisierung und Deregulierung verändert haben.

4. Deprofessionalisierung und Reprofessionalisierung

Tatsache ist, dass die Erwachsenenbildung/Weiterbildung schon immer viel stärker differenziert war als das öffentliche Bildungs- und Erziehungssystem. Dem-
 entsprechend groß war auch die Anzahl der Quellenberufe, mit denen man re-
 ässieren konnte. Diese Vielfalt, typisch für die Pionierphase von Organisationen und Bereichen, konnte hierzulande jedoch nicht produktiv genutzt werden. Im Ge-
 den Aufbau eines professionellen Selbstverständnisses genutzt werden. Im Ge-
 genteil: es wurden daraus die vermeintlichen „Jugenden“ des Berufes der Er-
 wachsenbildnerin/des Weiterbildners konstruiert – wie (staatliche) Unabhängigkeit, Pluralität und Praxisgebundenheit (im Unterschied zur so genannten
 „Verkopfung“ anderer Bildungsbereiche, die kritisiert wurde) – und diese haben
 sich gerade bei manch traditionellen Verbänden als Berufsbild „verfestigt“. Das
 behinderte nicht nur einen Professionalisierungsschub, wie er in den 1970er
 und 1980er Jahren in vielen europäischen Ländern stattfand und der die Grund-
 lage für die Herausbildung eines eigenen Berufsbildes und -standes in diesen
 Ländern bildete, sondern trägt heute noch dazu bei, dass der Beruf – wie schon
 näher ausgeführt – weder von innen noch von außen als solcher wahrgenom-
 men wird.

¹ Vgl. www.improve-info.at

Erschwerend für eine künftige Professionalisierung kommt hinzu, dass, wer es
 nicht geschafft hat, in Zeiten der Hochkonjunktur, in der sich die Erwachsenen-
 bildung in den letzten Jahren zweifellos befand, eine Verankerung herbeizufüh-
 ren, für den wird es unendlich schwieriger, wenn der Bereich – wie seit einiger
 Zeit zu beobachten – unter massiven Druck gerät. In einer Zeit permanenter
 Modernisierung, die durch Entstrukturierungs- und Entstandardisierungsprozes-
 se geprägt ist, wird es immer schwieriger, zu definieren, was genau die Professi-
 on „Erwachsenenbildung/Weiterbildung“ im Kern ausmacht.

Befördert wird diese Entwicklung noch durch den Paradigmenwechsel in den
 Bildungskonzepten, die sich von der Erwachsenenbildung zum lebenslangen
 Lernen entwickeln. Die von der EU proklamierte Sichtweise auf das lebenslange
 Lernen impliziert, dass Erwachsenenbildung nur mehr ein Akteur unter vielen
 und dass organisierte Lernprozesse nur mehr eine Strategie zur Aneignung von
 Wissen unter mehreren ist. Unbestreitbar haben wir es hier mit einer zeitlichen,
 räumlichen und inhaltlichen Entgrenzung des Bildungsprozesses zu tun, teilweise
 auch mit einer Virtualisierung von Lernen – die nun unter geänderten Vorzei-
 chen, wie etwa noch zu Ivan Illichs Zeiten – der ja bekanntlich die Entmündi-
 gung durch Experten (1979) kritisierte und stattdessen eine Entschulung der Ge-
 sellschaft forderte (1973) und dabei die Erwachsenenbildung mit einschloss –,
 wenn nicht gleich zu einer Entinstitutionalisierung, so aber zumindest zu einer
 Entgrenzung des Bildungswesens insgesamt führt. Dies birgt Gefahren in sich,
 wie etwa die Tendenz zur Deprofessionalisierung und Fragmentierung der Be-
 schäftigungsverhältnisse (vgl. Dewe 2005, S. 13).

Prekäre Arbeitsverhältnisse und in einigen Bereichen eine extreme
 Unterdotierung sind zwar keine neuen Phänomene in der österreichischen Er-
 wachsenenbildung – sie nehmen aber rasant zu. Zynisch gesprochen verkör-
 pern viele Erwachsenenbildner/innen den Typus des „Lebens-“, oder „Arbeits-
 kraftunternehmers“ (Voß/Pongratz 1998), der sich ständig gezielt und kontinu-
 ierlich um den „Verkauf“ seiner Arbeitskraft bemühen muss. Es bestehen aber
 auch Chancen auf eine neue Reprofessionalisierung – was etwa die Durchdrin-
 gung des Gedankens des lebenslangen Lernens in allen Lebens- und Arbeitsbe-
 reichen betrifft. Schon heute hat sich die Erwachsenenbildung als Querschnitts-
 aufgabe etabliert, die sich auch in andere gesellschaftliche Bereiche ausgedehnt
 hat und in Organisationen benötigt wird, die früher auf sie verzichteten konnten
 (Stichworte: lernende Organisation, Senioren, KMLU). Darüber hinaus gibt es
 mittlerweile Organisationen, wie die Polizei, das Bundesheer, die Arbeitsmarkt-
 verwaltung, die ihre Karriereschritte eng an das Absolvieren normierter Weiter-
 bildungen binden.

Zusammenfassend kann festgestellt werden: Die Erwachsenenbildung folgt der paradoxen Entwicklung modernisierter Berufe, die eine Verberuflichung bei gleichzeitiger Entberuflichung erfahren. In der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung begegnet man diesem Phänomen aktuell mit der Formulierung von Kernkompetenzen, die – wie der Name schon sagt – einen gemeinsamen Kern an Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissen benennen und daneben Wahlmöglichkeiten für die Ausübung differenzierter Berufsrollen zulassen.

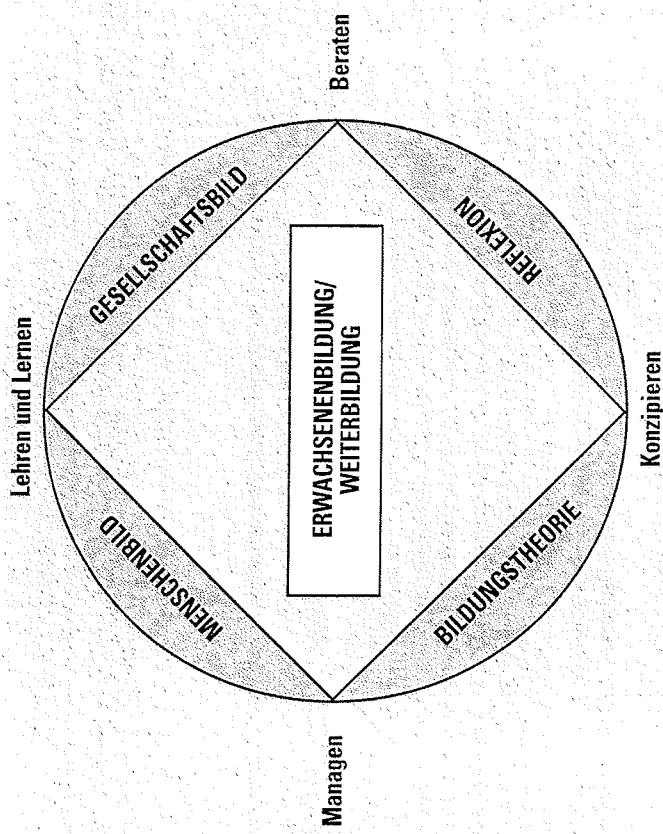
5. Kernkompetenzen als Grundlage eines professionellen Selbstverständnisses

Es ist Fuhr (2001, S. 404) zuzustimmen, dass es einen „spezifischen Modus des erwachsenpädagogischen Handelns“ geben muss, in dem die Erwachsenenbildung/Weiterbildung sich von anderen Formen des Handelns unterscheidet. Im Allgemeinen müssen Erwachsenenbildner/innen spezifische Kompetenzen erwerben, die ihnen ein bewusstes – im weitesten Sinne – pädagogisches Handeln ermöglichen und über die sie ihre Professionalität, ja ihren Berufsstand als solchen definieren.

Was aber muss man können, was andere nicht können, um in der Zukunft erfolgreich und gekonnt als Weiterbildner/in zu arbeiten? Diese Frage gilt es in Anbetracht eines enorm breiten und differenzierten Berufsfeldes neu zu beantworten. Eine Antwort besteht in der Vermittlung von Kernkompetenzen für alle in diesem Bereich pädagogisch Tätigen, die über das Beherrschten praktischer Operationen weit hinausgehen (vgl. dazu u. a. Nuissl 2005). „So wie wir vom Richter erwarten, dass er nicht nur die Gesetze kennt, sondern sie auch auf Fälle anwenden kann, und vom Arzt, dass er über Krankheiten nicht nur Bescheid weiß, sondern sie auch heilen kann, so erwarten die Teilnehmer der Erwachsenenbildung und Weiterbildung zu Recht, dass Erwachsenenbildnerin und Weiterbildner nicht nur das Richtige wollen und wissen, sondern auch Können haben, dem sie vertrauen können“ (Fuhr 2001, S. 403). In diesem Sinne soll nachfolgende Grafik einige Denkanstöße geben, welche Kernkompetenzen es zu vermitteln gilt. Die Diskussion darüber ist ein offenes Projekt und folglich als „work in progress“ zu sehen.

Ein wichtiger Schritt in Richtung Formulierung und Anerkennung von Kernkompetenzen erfolgt in dem schon erwähnten Projekt zur Entwicklung einer „Weiterbildungsakademie Österreich“ (vgl. Heilinger 2005). Nach Jahrzehnten verschiedener Versuche, die Professionalisierung auf eine österreichweit einheitliche Basis zu stellen, scheint es nun endlich gelungen, ein Curriculum zu erstellen und ein Verfahren zu entwickeln, um zu einem anerkannten Abschluss im Bereich der Erwachsenenbildung zu kommen. Vorgesehen sind zwei Arten von

Abb. 1: Kernkompetenzen Erwachsenenbildung/Weiterbildung



Zertifikaten: Level I (Arbeitsumfang 30 ECTS) ist für alle gleich gestaltet, auf Level II (weitere 30 ECTS) gibt es Schwerpunktsetzungen in den Bereichen Bildungsmanagement, Lehre, Beratung und Bibliothek. Unter Leitung des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen in Kooperation mit Vertreter/innen der führenden Verbände der Erwachsenenbildung und der Wissenschaft (u. a. Universität Klagenfurt) wurde ein Qualifizierungssystem geschaffen, dessen Veranstaltungen nicht im herkömmlichen Sinne in einer Akademie, d. h. in einem „festen“ Haus, angeboten werden, die Weiterbildungsakademie ist vielmehr „virtuell“ zu sehen – sie ist eine Art Anerkennungszentrale, die Standards entwickelt, Kompetenzen formuliert, die eingereichten Kompetenzprofile der um Anerkennung sich Bewerbenden prüft und qualitätssichernd wirkt. Ausgehend von einem erarbeiteten Kompetenzprofil und entlang eines vorliegenden Curriculums können sich Erwachsenenbildner/innen auf Antrag ihre bisher erworbenen Qualifikationen (aus der Erwachsenenbildung, aus Akademien und Hochschulen), aber auch informell erworbenes Wissen und Praxiserfahrungen kostenpflichtig anerkennen lassen. Neben der rückwirkenden Anerkennung soll die Weiterbildungsakademie aber auch prospektive Aufgaben übernehmen. Sie bietet eine

Art Referenzrahmen, an dem sich neu in Beruf einsteigende Personen bei der Zusammenstellung ihres Qualifizierungsprogrammes orientieren können.

Die Zukunft wird weisen, wie sich dieses flexible System in der Praxis bewähren wird. Die Frage, ob und in welche Richtung damit ein Professionalisierungsschub in der Erwachsenenbildung in Österreich ausgelöst werden kann, wird erst in einigen Jahren beantwortet werden können.

Literatur

- Brugger, E. (Hrsg.) (1991): *Engagement, Hobby oder Karriere? Der Berufliche Weg in die Erwachsenenbildung an den Beispielen USA, Österreich und Schweiz*. Wien
- Brüggmann, W.G. (2002): *Umwege, Brüche, Ambivalenzen, Lust und Frust*. In: *Frankfurter Rundschau* vom 26. Oktober 2002, S. A48
- Dawe, B. (2005): *Der Professionalitätsanspruch der Weiterbildung im Spannungsfeld zwischen Managerialismus, evidenzbasierter Praxis und Teilnehmerverpflichtung*. In: *REPORT*, H. 4, S. 9–18
- Fuhr, T. (2001): *Wie fasst die Andragogik ihren Gegenstand? Zur sozialen, programmatischen und operativen Einheit der Erwachsenen- und Weiterbildung*. In: *Pädagogische Rundschau*, H. 55, S. 393–409
- Gieseke, W. (2005): *Professionalität, Paradoxien und Widersprüche in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. In: *Gutknecht-Gmeiner, M.: Das Richtige richtig tun. Professionalisierung in der Erwachsenenbildung. Dokumentation der 47. Salzburger Gespräche für Lehrerinnen und Leiter in der Erwachsenenbildung*. Wien, S. 12–34
- Gruber, E. (2000): *Schöne neue Bildungswelt? Bildung und Weiterbildung in Modernisierungsprozessen*. In: *Dr.-Karl-Renner-Institut u. a. (Hrsg.): Meister, die vom Himmel fallen. Beiträge zu Qualität und Chancengleichheit im Bildungssystem*. Wien, S. 141–160
- Gruber, E. (2001): *Beruf und Bildung. (Klein) Widerspruch? Bildung und Weiterbildung in Modernisierungsprozessen*. Innsbruck u. a.
- Gruber, E./Lenz, W. (1991): *Berufsfeld Erwachsenenbildung. Eine Orientierung*. München/Wien
- Heilinger, A. (2000): *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 [Forschungsbericht der Pädagogischen Arbeits- und Forschungsstelle (PAF) des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen (VÖV) 6]*. Wien
- Heilinger, A. (2005): *„Weiterbildungsakademie Österreich“. Qualifizierte Erwachsenenbildung (unveröff. MS)*. Hamburg
- Illich, I. (1973): *Entschulung der Gesellschaft. Entwurf eines demokratischen Bildungssystems*. Reinbek bei Hamburg
- Illich, I. (1979): *Entmündigung durch Experten. Zur Kritik der Dienstleistungsberufe*. Reinbek bei Hamburg
- Knopf, W. (Hrsg.) (1985): *Erwachsenenbildung als Beruf. Tagungsbericht Universität Graz*
- Lenz, W. (Hrsg.) (2006): *Weiterbildung als Beruf. „Wir schaffen unseren Arbeitsplatz selbst!“* Münster u. a.
- Nittel, D. (2000): *Von der Mission zur Profession. Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld*
- Nittel, D./Völzke, R. (Hrsg.) (2002): *Jongleure der Wissensgesellschaft. Das Berufsfeld Erwachsenenbildung*. Neuwied u. a.
- Nuissl, E. (2005): *Professionalisierung in Europa*. In: *REPORT*, H. 4, S. 47–56
- Voß, G.G./Pongratz, H.-J. (1998): *Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der Ware Arbeitskraft?* In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie*, H. 1, S. 131–158

Herausgebende Institution

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) ist eine Einrichtung der Leibniz-Gemeinschaft und wird von Bund und Ländern gemeinsam gefördert. Das DIE vermittelt zwischen Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung und unterstützt sie durch Serviceleistungen.

Lektorat: Dr. Peter Brandt/Christina Müller

Klaus Meisel
Christiane Schiersmann
(Hrsg.)

Zukunftsfeld Weiterbildung

**Standortbestimmungen
für Forschung, Praxis und Politik**

Ekkehard Nuissl von Rein
zum 60. Geburtstag

Wie gefällt Ihnen diese Veröffentlichung? Wenn Sie möchten, können Sie dem DIE unter www.die-bonn.de ein **Feedback** zukommen lassen. Geben Sie einfach den **Webkey 81/0098** ein. Von Ihrer Einschätzung profitieren künftige Interessent/inn/en.

Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Verlag:
W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Postfach 10 06 33
33506 Bielefeld
Telefon: (0521) 9 11 01-11
Telefax: (0521) 9 11 01-19
E-Mail: service@wbv.de
Internet: www.wbv.de

Bestell-Nr.: 81/0098

© 2006 W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld
Titelgrafik/Grafik S. 2: Claudia Wild
Satz: Grafisches Büro Horst Engels, Bad Vilbel
Herstellung: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld
ISBN 3-7639-1933-3

