

**Die österreichische Erwachsenenbildung  
auf dem Weg zu einer Profession**



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

## **Die österreichische Erwachsenenbildung auf dem Weg zu einer Profession**

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

**Autorin** | Claudia Schume

**Herausgegeben von** | Bundesministerium für Unterricht,  
Kunst und Kultur, Abteilung Erwachsenenbildung II/5  
A-1014 Wien, Minoritenplatz 5

**Lektorat** | Mag.<sup>a</sup> Martina Zach

**Umschlaggestaltung** | Robert Radelmacher

**Layout und Satz** | tür 3))) DESIGN, [www.tuer3.com](http://www.tuer3.com)

© 2009

ISBN 13: 978-3-85031-142-7

## Vorwort

In der vorliegenden Arbeit wird der Frage nachgegangen, welchen Beitrag das Bundesinstitut für Erwachsenenbildung St. Wolfgang hinsichtlich einer Professionalisierung der österreichischen Erwachsenenbildung geleistet hat.

Die Autorin bezieht sich in ihrer analytischen Betrachtung auf die institutseigenen Veranstaltungsprogramme des Zeitraums 1974 bis 2007. Die Arbeit entstand als Diplomarbeit des Studiums der Pädagogik an der Universität Wien im Jahr 2008 und liegt hier in überarbeiteter und aktualisierter Form vor.

# Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	Einleitung	7
<b>2</b>	Theoretischer Teil	11
<b>2.1</b>	Begrifflichkeiten und ihre Bedeutung in der Erwachsenenbildung	11
<b>2.1.1</b>	Bildung	11
<b>2.1.2</b>	Profession	12
<b>2.1.3</b>	Professionalisierung	16
<b>2.1.4</b>	Professionalität und professionelles Handeln	18
<b>2.1.5</b>	Ergebnis der begrifflichen Klärung in Hinblick auf die Forschungsfrage	20
<b>2.2</b>	Erwachsenenbildung im historischen Verlauf	21
<b>2.2.1</b>	Von der Volksbildung zur Erwachsenenbildung der realistischen Wende	23
<b>2.2.2</b>	Die professionalisierungsrelevanten Jahrzehnte	26
<b>2.2.2.1</b>	Die 1970er Jahre	26
<b>2.2.2.2</b>	Die 1980er Jahre	29
<b>2.2.2.3</b>	Die 1990er Jahre und das neue Jahrtausend	31
<b>2.3</b>	Erwachsenenbildung heute	35
<b>2.3.1</b>	Stellung in der Bildungslandschaft und gesellschaftlicher Bildungsauftrag	36
<b>2.3.2</b>	Praxisfeld	37
<b>2.3.2.1</b>	Berufsrollen, Bezeichnungen und Beschäftigungsverhältnisse	38
<b>2.3.2.2</b>	Institutionen und personelle Ausstattung	41
<b>2.3.3</b>	Pädagogische Handlungsebene	43
<b>2.3.4</b>	Aktuelle Tendenzen und Problemlagen	46
<b>2.3.5</b>	Ist-Stand der Professionalisierung	49
<b>2.4</b>	Das BifEB – geschichtlich betrachtet	51
<b>2.4.1</b>	Die Ursprünge	52
<b>2.4.2</b>	Bildungsrelevante Meilensteine	53

2.5	Das BifEB als Bildungseinrichtung	57
2.5.1	Bildungsverständnis im Wandel der Zeit	58
2.5.2	Professionalisierungsdimensionen und Anknüpfungspunkte des BifEB	62
3	Methodischer Teil	65
3.1	Herleiten der Hypothese	65
3.2	Programmanalyse	67
3.2.1	Methodischer Zugang	68
3.2.2	Datenmaterial und Datenverwaltung	69
3.2.2.1	Der Veranstalter als Auswahlkriterium	69
3.2.2.2	Heterogenität der Programmhefte	70
3.2.2.3	Struktur der Daten	70
3.2.2.4	Einstufungs- und Abgrenzungsprobleme	70
3.2.3	Analyseverfahren	72
3.3	Ergebnisse der Programmanalyse	74
3.3.1	Ergebnisse der Clusteranalyse	74
3.3.2	Vollständige, gutachtlich überarbeitete Klassifikation	77
3.3.2.1	Programmebene	78
3.3.2.2	Unterrichtsebene	79
3.3.2.3	Ebene Bibliothekswesen	83
3.3.2.4	Ebene Bildung und Gesellschaft	84
3.3.3	Häufigkeitsauswertung	85
3.3.3.1	Häufigkeitsdarstellung auf der Ebene der Hauptkategorien	85
3.3.3.2	Häufigkeitsdarstellung auf der Ebene der Subkategorien	87
4	Diskussion	91
5	Zusammenfassung und Ausblick	105
6	Literatur	109
7	Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	113

# 1 Einleitung

Die vorliegende Arbeit 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.<sup>1</sup>

Erwachsenenbildung stellt kein einheitliches System dar, sondern kann aufgrund inhaltlicher Unterschiede aber auch als Folge der ungleichen geschichtlichen Wurzeln<sup>2</sup> in eine allgemeine und berufliche Richtung unterteilt werden. Allgemeine Erwachsenenbildung wird in Österreich in erster Linie von zahlreichen Volkshochschulen angeboten, während die berufsbezogene Weiterbildung zu einem überwiegenden Teil von Institutionen wie dem Wirtschaftsförderungsinstitut (WIFI) oder dem Berufsförderungsinstitut (BFI) getragen wird.<sup>3</sup> In unserem Land ist der Begriff Weiterbildung eher beruflich konnotiert, Erwachsenenbildung hingegen steht für die allgemeine Form.<sup>4</sup> Obwohl sich in unserer Gesellschaft Weiterbildung als Bezeichnung für Bildungsprozesse, insbesondere für jene, die einen engen Bezug zum Beschäftigungssystem haben<sup>5</sup> 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 ihrer Bezeichnung diesen Terminus aufweist.

In der 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 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.<sup>6</sup> Dass dieser Trend bis zur gegenwärtigen Situation anhielt, kann bei Nittel und Schütz,<sup>7</sup> zwei deutschen Erziehungswissenschaftlern, nachgelesen werden, die Erwachsenenbildung gesamtgesellschaftlich gesehen als Gewinner bezeichnen. Auch für Österreich zieht Gruber<sup>8</sup> ein ähnliches Resümee, indem sie in ihrem Aufsatz die jüngste Vergangenheit der Erwachsenenbildung als Erfolgsgeschichte beschreibt. Einer von Fessler 2002 durchgeführten Life-Style-Studie zufolge wurden 4.200 über 15-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.<sup>9</sup>

---

<sup>1</sup> vgl. Bisovsky 1991, S. 27.

<sup>2</sup> ebd. S. 45.

<sup>3</sup> ebd. S. 43.

<sup>4</sup> vgl. Schlögl/Schneeberger 2004, S. 35.

<sup>5</sup> vgl. Bisovsky 1991, S. 29.

<sup>6</sup> ebd. S. 14.

<sup>7</sup> vgl. Nittel/Schütz 2005, S. 56.

<sup>8</sup> vgl. Gruber 2006, S. 185.

<sup>9</sup> vgl. Schlögl/Schneeberger 2004, S. 25.

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

2006 jährte sich zum fünfzigsten Mal die Gründung des Bundesinstituts für Erwachsenenbildung<sup>10</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 BifEB 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.<sup>11</sup>

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.<sup>12</sup> Sie ermöglicht auf Basis eines modularen Curriculums bereits in der Erwachsenenbildung Tätigen eine anerkannte Nachqualifizierung, bietet aber damit auch Ausbildungsorientierung für berufliche NeueinsteigerInnen. Damit trägt die Weiterbildungsakademie erheblich zur Qualitätsentwicklung und -sicherung sowie zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung in Österreich bei.<sup>13</sup>

Der Prozess der Professionalisierung wurde nicht erst in rezenter Vergangenheit begonnen, er begleitet die Erwachsenenbildung im deutschsprachigen Raum vielmehr seit mehr als drei Jahrzehnten.<sup>14</sup> 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.<sup>15</sup> Darunter ist das Bestreben einer Berufsgruppe zu verstehen, sich zu einer etablierten, allgemein anerkannten Profession zu entwickeln. 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.<sup>16</sup>

Verberuflichung umfasst aber auch den Sachverhalt, dass das berufliche Handeln in hauptberuflicher Beschäftigungsform von pädagogischen MitarbeiterInnen ausgeübt wird und nicht

---

<sup>10</sup> Das Bundesinstitut für Erwachsenenbildung St. Wolfgang führt die allgemein anerkannte Kurzbezeichnung BifEB, die auch in weiterer Folge in dieser Arbeit verwendet wird.

<sup>11</sup> vgl. BifEB 1981 und 2007.

<sup>12</sup> vgl. Heilinger 2005, S. 181.

<sup>13</sup> ebd. S. 182.

<sup>14</sup> vgl. Müller 2003, S. 100.

<sup>15</sup> vgl. Gruber/Lenz 1991, S. 40.

<sup>16</sup> vgl. Peters 2005, S. 186.



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 Bezug auf das Beschäftigungsverhältnis gesehen, sondern in 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.<sup>17</sup>

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, eben das BifEB. Es hat laut Programmheft des Jahres 1995 gemäß Paragraph 11 (1) des Erwachsenenbildungsförderungsgesetzes aus 1973 „[...] die Aufgabe, ErwachsenenbildnerInnen und VolksbibliothekarInnen – unter der Leitung anerkannter Fachleute – aus- und fortzubilden.“<sup>18</sup> Die Aufgabe, Qualifizierungsmöglichkeiten für „engagierte Menschen und Gruppen, die in der Erwachsenenbildung, in der Bücherei-, Kultur- und Sozialarbeit tätig sind oder werden wollen“<sup>19</sup> zu gewährleisten und anzubieten, deckt sich mit dem grundlegenden Aspekt der Professionalisierung, die Qualifizierung der AkteurInnen in diesem Sektor zu unterstützen und voranzutreiben. 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“.<sup>20</sup> 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 sollten die aktuellsten Programmangebote bis einschließlich 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 –

---

<sup>17</sup> vgl. Gruber/Lenz 1991, S. 40.

<sup>18</sup> BifEB 1995, S. 5.

<sup>19</sup> ebd.

<sup>20</sup> ebd. S. 6.

z.B. der Strukturplan des deutschen Bildungsrates –, kam es in Österreich 1973 zur Verabschiedung des Gesetzes über die Förderung der Erwachsenenbildung und des Volksbüchereiwesens.<sup>21</sup>

Diese Arbeit soll 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. Schließlich 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, der vom BifEB getragenen Weiterbildungsakademie (WBA) betrachtet werden. Es stellt sich die Frage, inwiefern sich am Beispiel des BifEB eine sinnvolle Ergänzung zwischen dem vorhandenen Repertoire und der Weiterbildungsakademie als Akkreditierungssystem erkennen lassen. Diese Frage ist in Hinblick auf die Bildungswissenschaften im Allgemeinen und die Erwachsenenbildung im Speziellen relevant: 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 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 BifEB 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.

---

<sup>21</sup> vgl. Lenz 2005, S. 19.

## 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.“<sup>22</sup>

Dieses Zitat formuliert treffend den Stand der Dinge und zeigt auf, dass der fast inflationäre Gebrauch dieser Begriffe in bildungsnahen Personengruppen auf keinem allgemein gültigen Verständnis aufbaut. Der bildungstheoretische Diskurs hat also bisher zu keiner theoriegestützten einheitlichen Definition geführt, so dass sich die Berufspraxis daran orientieren könnte.

Vor der Definition der 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 wird.

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.<sup>23</sup> 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:<sup>24</sup> Das tägliche Leben zu meistern setzt permanent Lernprozesse voraus. Dieser Umstand gewinnt in einer

---

<sup>22</sup> Peters 2004, S. 7.

<sup>23</sup> vgl. Arnold/Nolda/Nuissl 2001, S. 48.

<sup>24</sup> vgl. Friedenthal-Haase 2001, S. 38.

Zeit der komplexer werdenden und sich stetig wandelnden Lebens- und Arbeitsbedingungen weiter an Relevanz. Den Rahmen für das Lernen Erwachsener bilden das individuelle Potenzial eines Menschen und das gesellschaftliche Umfeld,<sup>25</sup> wobei sich Anlässe sowohl bei individuellen Orientierungsproblemen als auch in der vom technologischen Wandel geprägten Arbeitssituation ergeben können.<sup>26</sup>

Bildung geht über dieses Meistern des Alltäglichen mittels spezifischer Fähigkeiten hinaus und steht für eine Auseinandersetzung des Ichs mit der Welt. Bei Bildungsprozessen geht es immer auch um das Finden der eigenen Identität, was mittels Besinnung und Reflexion geschieht.<sup>27</sup> 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.<sup>28</sup> 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, 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 Personalität des einzelnen Menschen zum Ausgangspunkt nimmt und auf der Selbstbestimmung in eigener Verantwortung aufbaut.<sup>29</sup> Darüber hinaus beruht der Begriff Bildung auf einer Integration von funktionsorientiertem Lernen und Selbstreflexion.<sup>30</sup>

### 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“.<sup>31</sup> Die ursprüngliche Bedeutung, die auf Erwerbstätigkeit gemünzt ist, legt nahe, dass Professionen aus ihrer spezifischen Tätigkeit den Haupterwerb schöpfen, die Leistung also hauptberuflich erbringen. Das spielt im Kontext mit Erwachsenenbildung eine zentrale Rolle, da ausgehend von den

---

<sup>25</sup> vgl. Tietgens 1988, S. 28.

<sup>26</sup> (vgl. Arnold 2001, S. 59) zit. nach Bruns/Faber 2003, S. 224.

<sup>27</sup> vgl. Tietgens 1988, S. 28.

<sup>28</sup> vgl. Arnold 2003, S. 6.

<sup>29</sup> vgl. Müller 2003, S. 127.

<sup>30</sup> vgl. Tietgens 1988, S. 29.

<sup>31</sup> vgl. Peters 2004, S. 62.

anfänglichen Bildungsinitiativen für die bereits aus der Schulpflicht entlassene 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 Nebenerwerbstätigkeit in der Erwachsenenbildung häufig anzutreffen ist.<sup>32</sup>

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.<sup>33</sup> 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: Dieser 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: Es wird ihnen 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.<sup>34</sup> 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.<sup>35</sup> Die 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.<sup>36</sup>

Eine lexikalische Begriffsdefinition der „old established professions“<sup>37</sup> 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.<sup>38</sup>

---

<sup>32</sup> vgl. Peters 2005, S. 184.

<sup>33</sup> vgl. Peters 2004, S. 62.

<sup>34</sup> ebd. S. 63.

<sup>35</sup> vgl. Peters 2005, S. 186.

<sup>36</sup> vgl. Nittel 1997, S. 75.

<sup>37</sup> Nittel 2000, S. 41.

<sup>38</sup> ebd. S. 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.<sup>39</sup> 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.<sup>40</sup> 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.<sup>41</sup> Zunächst macht eine „lange, spezialisierte Ausbildung mit abstraktem Wissen [Expertise]“ das Wesen einer Profession aus. 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 KlientInnen im Speziellen kontrollierbar ist. Begegnet wird diesem Umstand von Seiten der ProfessionsvertreterInnen derart, dass sie ihr professionelles Vorgehen einer standesspezifischen Berufsethik verpflichtet<sup>42</sup> 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.<sup>43</sup>

---

<sup>39</sup> (vgl. Kombe/Helsper 1968, S. 12) zit. nach Peters 2004, S. 68.

<sup>40</sup> vgl. Peters 2004, S. 68.

<sup>41</sup> vgl. Arnold/Nolda/Nuissl 2001, S. 261.

<sup>42</sup> vgl. Peters 2004, S. 75 Übersicht 1.

<sup>43</sup> vgl. Arnold/Nolda/Nuissl 2001, S. 260.

**Tabelle 1: Begriffsdefinition „Profession“ in unterschiedlichen Dimensionen**

Profession			
<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 klienten-gebundene ethische Codes
	profession is oranzied		
	service is for public good	gesellschaftlicher Zentralwert und Kollektivbezug	soziale Orientierung und Dienstgesinnung

Resümierend kann festgehalten werden, dass einige Anforderungen zur Einstufung in den Rang einer Profession für die Erwachsenenbildung 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.<sup>44</sup>

<sup>44</sup> vgl. Peters 2004, S. 74.

Die Ermöglichung des gesellschaftlichen Zentralwerts Bildung wird durch klientInnenorientiertes 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 sich auch vorwiegend dynamisch-prozessual argumentierende Ansätze etabliert.<sup>45</sup> Die Betrachtungsweise, dass sich Handlungsformen wie Arbeit, Beruf und Profession als unterschiedliche Ausprägungsstufen auf einem Kontinuum bewegen, entspricht einer solchen prozessualen Auffassung, die zu dem Begriff der Professionalisierung überleitet.

### 2.1.3 Professionalisierung

Der Begriff der Professionalisierung leitet sich von Profession ab und verdeutlicht als nominalisiertes Verb eine Verlaufskomponente. In der Berufssoziologie, einer Bezugswissenschaft, wird damit ein Prozess bezeichnet, im Zuge dessen eine Berufsgruppe daran arbeitet, sich zu einer etablierten, allgemein anerkannten Profession zu entwickeln.<sup>46</sup> Neben dem Übergang in eine Profession führt Ziep 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 ausüben, 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.<sup>47</sup> 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:<sup>48</sup> 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.

---

<sup>45</sup> vgl. Ziep 1990, S. 233.

<sup>46</sup> ebd. S. 231.

<sup>47</sup> vgl. Gruber/Lenz 1991, S. 40.

<sup>48</sup> vgl. Nittel 2000, S. 52.



Hesse streicht noch einen weiteren Zusammenhang heraus, nämlich die Wandlung von einer theoretischen in eine angewandte Wissenschaft.<sup>49</sup> 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. Hartmann führt neben diesem Kriterium noch ein weiteres an, nämlich die Kollektivitätsorientierung.<sup>50</sup>

Innerhalb der Erwachsenenbildung wurde Professionalisierung, die spätestens seit den 1960er Jahren zu einem Schlagwort in der berufspolitischen Diskussion avancierte,<sup>51</sup> von dem Bildungssoziologen Schulenberg 1972 durch sein Werk „Zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung“ zum Thema gemacht.<sup>52</sup> 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.<sup>53</sup> Da die Gruppe der AkteurInnen – bestehend aus den BerufsvertreterInnen selbst, den Erwachsenenbildungsverbänden und staatlichen Entscheidungsträgern – vielschichtig ist, sind die Interessenslagen unterschiedlich gelagert.<sup>54</sup> Dieser Umstand mag dazu geführt haben, dass Professionalisierung innerhalb der berufsständischen Interessenspolitik in gewisser Weise als „Kampfbegriff“ Verwendung gefunden hat, mit dem versucht wurde, Ansehen, Bezahlung und die beschäftigungspolitischen Rahmenbedingungen der ErwachsenenbildnerInnen zu verbessern.<sup>55</sup> In dieser Spielart der Professionalisierung werden die berufspolitischen Anliegen in den Vordergrund gerückt und deren Motive beleuchtet.

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 Einflussnahme von außen initiiert und gesteuert werden.<sup>56</sup> In der Geschichte der Erwachsenenbildung zeigte sich, dass Professionalisierung oftmals extern ausgelöst wurde, also die Folge einer soziokulturellen Werteänderung war, wie sie zum Beispiel in der Forderung nach mehr Wissenschaftsbezug in der Gesellschaft in den letzten Jahrzehnten zu Tage getreten ist. 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 1970er Jahren in Deutschland unternommen wurden, weisen die heutigen Modelle einen höheren Praxisbezug auf.

---

<sup>49</sup> vgl. Ziep 1990, S. 233.

<sup>50</sup> zit. nach Ziep 1990, S. 238.

<sup>51</sup> vgl. Nittel 2000, S. 16.

<sup>52</sup> vgl. Müller 2003, S. 101.

<sup>53</sup> vgl. Nittel 2000, S. 52.

<sup>54</sup> ebd. S. 17.

<sup>55</sup> ebd. S. 16.

<sup>56</sup> ebd. S. 54.

Eine weitere Kategorie von Professionalisierung, die bisher noch unerwähnt geblieben ist, streicht die pädagogische Facette heraus und versucht auf disziplinspezifische Qualitätskriterien einzugehen. Die sich seit den 1980er Jahren vollziehende Akzentuierung der Diskussion auf qualifikatorische und funktionsorientierte Fragen rückte die Erziehungswissenschaft gegenüber der Berufssoziologie in den Vordergrund.<sup>57</sup> Bei der so genannten pädagogischen Professionalisierung<sup>58</sup> 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 Professionalität und professionelles Handeln führt. Laut einem Wörterbuch für Erwachsenenpädagogik lässt sich Professionalität nicht ohne die Begriffe „Profession“ und „Professionalisierung“ behandeln.<sup>59</sup> 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.<sup>60</sup> Während in der wissenschaftlichen Gesellschaft Professionalität als Attribut zur Kennzeichnung des beruflichen Handelns verwendet wird, beziehen VertreterInnen der Berufspraxis diesen Ausdruck eindeutig auf qualitativ hochwertige Arbeit und bezeichnen damit gekonnte Beruflichkeit.<sup>61</sup>

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 AutorInnen 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.“<sup>62</sup> 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, der sich von bildungstheoretischer Seite mit Professionalität auseinandersetzt, geht

---

<sup>57</sup> vgl. Ziep 1990, S. 247.

<sup>58</sup> vgl. Müller 2003, S. 122.

<sup>59</sup> vgl. Arnold/Nolda/Nuissl 2001, S. 260.

<sup>60</sup> vgl. Peters 2004, S. 28.

<sup>61</sup> ebd. S. 15.

<sup>62</sup> (Tietgens 1988, S. 37) zit. nach Peters 2004, S. 115.

davon aus, dass das professionelle Agieren von ErwachsenenbildnerInnen in vier Bereiche hineinspielt.<sup>63</sup> Er führt aus, dass der eine Bereich die Vermittlungsaufgabe an sich betrifft. Zwei weitere sind durch die Interaktion mit der Klientel im vis-à-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 mehrdimensionalen Leistungsvermögen, sondern inkludiert ebenfalls Grundeinstellungen, Haltungen und ein spezifisches Bewusstsein.<sup>64</sup>

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.<sup>65</sup> 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.<sup>66</sup> Peters setzt diesen Gedanken fort und stuft das Handeln als weder wissenschaftlich noch als alltagspraktisch ein, sondern prägt die Kategorie des spezifisch beruflichen Handelns.<sup>67</sup> 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.<sup>68</sup> 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 1960er Jahre angestrebt wird,<sup>69</sup> 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.<sup>70</sup> 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.<sup>71</sup> Die Vermittlung zwischen diesen beiden Sachlogiken wird für die weitere Entwicklung der Erwachsenenbildung zu einer Profession von entscheidender Bedeutung sein.

---

<sup>63</sup> vgl. Nittel 2000, S. 121.

<sup>64</sup> ebd. S. 117.

<sup>65</sup> vgl. Arnold/Nolda/Nuissl 2001, S. 262.

<sup>66</sup> vgl. Nittel 2000, S. 70.

<sup>67</sup> vgl. Peters 2004, S. 123.

<sup>68</sup> vgl. Kade 1999, S. 130.

<sup>69</sup> vgl. Peters 2004, S. 16.

<sup>70</sup> vgl. Gieseke 2005, S. 12.

<sup>71</sup> vgl. Arnold/Nolda/Nuissl 2001, S. 261.

Die Betrachtung der Dimension „Professionalität“, die die pädagogische Handlungsebene in den Blick nimmt, leitet fast automatisch zum Begriff des professionellen Handelns über. Ein konstituierender Faktor der Erwachsenenbildung ist die Ausrichtung des beruflichen Agierens auf ein Gegenüber. Professionelles Handeln in der Erwachsenenpädagogik stellt nach diesem Verständnis eine personenbezogene Vermittlungsleistung dar. Bei erwachsenenpädagogisch organisierten Lernprozessen gibt es laut Luhmann, einem Professionstheoretiker, eine Dreierkonstellation, die sich aus dem professionell Handelnden selbst, der Klientel sowie der zu vermittelnden Sache bzw. Thematik zusammensetzt.<sup>72</sup>

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 sog. 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 ExpertInnentätigkeit nahe.<sup>73</sup>

Eine solche trennscharfe Unterscheidung der Tätigkeiten nach dem Merkmal des direkten KlientInnenbezugs 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 KlientInnenkontakt haben auch jene Tätigkeiten, die im disponierenden Aufgabenbereich 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“.<sup>74</sup> „Mikrodidaktisch“ hingegen bezeichnet das erwachsenenpädagogische auf Interaktion mit den KlientInnen 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.<sup>75</sup> Diese Veränderung der berufseigenen Interessenslage im Sinne einer Hinwendung zu den pädagogischen Handlungskompetenzen besinnt sich auf den Kernbereich der Aufgabenerfüllung.

---

<sup>72</sup> vgl. Peters 2005, S. 189.

<sup>73</sup> vgl. Peters 2004, S. 100.

<sup>74</sup> ebd. S. 46.

<sup>75</sup> vgl. Müller 2003, S. 104.

Auch wenn Gieseke den Begriff Professionalisierung bereits als obsolet einstuft,<sup>76</sup> wird in der gegenständlichen Arbeit 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.<sup>77</sup> Zwei dieser drei Aspekte sind die Entwicklung zur Hauptberuflichkeit und zu einer „klassischen Profession“. An dritter Stelle erwähnt er eine spezielle Ausprägungsform des Prozesses, nämlich die pädagogische Professionalisierung.

Professionalisierung nur unter dem Blickwinkel der Verberuflichung (im Sinne der Aufwertung der erwachsenenbildnerischen Tätigkeiten von nebenberuflicher zu hauptberuflicher) zu verstehen, wäre für das Forschungsanliegen zu eng gegriffen. Ebenso stellt auch das Streben nach Erreichen des Professionsstatus nicht den erforderlichen Bezugsrahmen 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 ihre 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.<sup>78</sup>

## 2.2 Erwachsenenbildung im historischen Verlauf

In diesem Kapitel soll die Erwachsenenbildung von Ihren Anfängen bis zur aktuellen Situation anhand der prägenden zeitgeschichtlichen Strömungen und Dynamiken skizziert werden. Von einer autonomen Entwicklung der Erwachsenenbildung kann deshalb nicht ausgegangen werden, da sie immer eingebettet in das jeweilige politische, wirtschaftliche und kulturelle Zeitgeschehen ist und von diesem bestimmt wird.<sup>79</sup> Bei der geschichtlichen Darstellung wird

---

<sup>76</sup> vgl. Gieseke 2005, S. 12.

<sup>77</sup> vgl. Müller 2003, S. 100.

<sup>78</sup> vgl. Ziep 1990, S. 287.

<sup>79</sup> vgl. Friedenthal-Haase 2001, S. 15.

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 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.<sup>80</sup>

Bildungspraxis und damit auch Erwachsenenbildung weisen üblicherweise eine lokale Gefärbtheit auf und sind abgestimmt auf die gesellschaftlichen und regionalen Besonderheiten sowie Bedarfe.<sup>81</sup> Dies trifft auch auf die deutsche und österreichische Erwachsenenbildung zu. Am Beispiel dieser beiden Länder zeigt sich generell, dass die Struktur und die geltenden Prinzipien sowie Rahmenbedingungen sehr ähnlich sind:

In beiden Ländern stellt die Erwachsenenbildung den quartären Sektor des Bildungssystems dar, was auch bedeutet, dass sie eigenständig ist und ein eigenes Profil besitzt.<sup>82</sup> Das Prinzip der Subsidiarität des Staates trifft ebenfalls auf beide Länder zu. Damit wird gewährleistet, dass der Staat seine Verantwortung hinsichtlich Förderung wahrnimmt, gleichzeitig aber die Autonomie der jeweiligen Institutionen der Erwachsenenbildung 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.<sup>83</sup>

Ein weiteres Strukturmerkmal, das beiden Ländern eigen ist, liegt in der Semiprofessionalität. Darin kommt zum Ausdruck, dass die Institutionen der Erwachsenenbildung einen Grundstock an hauptberuflichen MitarbeiterInnen haben, bestehend aus den LeiterInnen und den pädagogischen MitarbeiterInnen. Diesem disponierenden Personal stehen die sogenannten „freien Honorarkräfte“ gegenüber, welche die Lehrtätigkeit durchführen.

Auch auf der Ebene des wissenschaftlichen Diskurses sieht Siebert viele Gemeinsamkeiten zwischen der deutschen und der österreichischen Ausprägung. Hier wie dort liegen die „hot topics“ z.B. in der Professionalisierung und Institutionalisierung.<sup>84</sup> Ebenfalls für den gesamten deutschsprachigen Raum gilt, dass es nur wenige verbindliche und öffentlich bzw. branchen-

---

<sup>80</sup> vgl. Siebert 1995, S. 11.

<sup>81</sup> ebd.

<sup>82</sup> ebd. S. 12.

<sup>83</sup> ebd. S. 11.

<sup>84</sup> ebd.

weit anerkannte Curricula gibt.<sup>85</sup> Diese aktuelle 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.<sup>86</sup> In Österreich existiert ein Gesetz zur Förderung der Erwachsenenbildung, das die prinzipielle staatliche Stützung dieses Bildungssektors regelt, Vorgaben z.B. hinsichtlich der Höhe der Förderungen sind darin jedoch nicht definiert. Seit 2007 wurden mit den Verbänden der Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs (KEBÖ) Verhandlungen über Leistungsvereinbarungen geführt. Diese Verträge haben zum Ziel, die Grundstruktur der anerkannten Institutionen über einen Zeitraum von drei Jahren zu sichern und somit Planungssicherheit über das jeweilige Budgetjahr hinaus zu gewährleisten.<sup>87</sup>

Gewisse Unterschiede bestehen auch hinsichtlich des Grades der Wissenschaftlichkeit. In Deutschland hat sich Erwachsenenbildung als Wissenschaft früher institutionalisiert, d.h. es haben sich bereits in den 1970er Jahren Studiengänge bzw. Schwerpunkte innerhalb des Studiums der Erziehungswissenschaften konstituiert.

Diese im Großen und Ganzen allerdings eher übereinstimmenden als kontrastierenden Ausprägungen der Erwachsenenbildung lassen darauf schließen, dass die Entwicklung beider Länder inhaltlich gesehen Hand in Hand ging. In der Folge wird versucht, eine Zusammenchau der Geschichte der Erwachsenenbildung 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 im 18. Jahrhundert aufgekommenen Volksbildung hervor, die ganz im Geiste der Aufklärung Bildung der erwachsenen Bevölkerung zugänglich machen wollte.<sup>88</sup> Die an die aus der Schulpflicht entlassene Jugend gerichteten Sonntagsschulen und die an die landwirtschaftlich tätige Bevölkerung adressierten Agrikulturasozietäten, um nur einen Teil der damals aufkommenden Bildungsangebote zu nennen, stellten Möglichkeiten dar, beruflich verwertbares sowie auch allgemein gültiges Wissen zu erwerben, mit dem Ziel, ein/eine im Sinne der Aufklärung mündiger Bürger/mündige Bürgerin zu werden.

Das 19. Jahrhundert brachte eine Ausdifferenzierung und Entfaltung dieser Bildungsbemühungen, die in engem Zusammenhang mit der politischen Geschichte und der gesell-

---

<sup>85</sup> vgl. Schlögl 2008, S. 11–2.

<sup>86</sup> vgl. Siebert 1995, S. 11.

<sup>87</sup> Im März 2009 konnten diese Verhandlungen zwischen den Verbänden der KEBÖ und dem BMUKK erfolgreich abgeschlossen werden.

<sup>88</sup> vgl. Lenz 2005, S. 16.

schaftlichen 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 einem allgemein 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.<sup>89</sup>

Auch im 20. Jahrhundert, in der Zeit des Wiederaufbaus, führten 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 Schaffung einer eigenen Abteilung für das Volksbildungswesen im Rahmen des Unterrichtsressorts zurück.<sup>90</sup> Um den Ausbau des Volksbildungswesens zu unterstützen, wurde damals pro Bundesland ein bundesstaatlicher Volksbildungsreferent bestellt.

In der Folge wurde „Volksbildung“ zunehmend durch den Begriff „Erwachsenenbildung“ ersetzt, womit nicht länger die Gesamtheit des Volkes, sondern das Individuum in den Blickpunkt des Bildungsinteresses rückte.<sup>91</sup> Der Aufschwung dieser „neuen Richtung“ schlug sich auch in der Gründung zahlreicher Institutionen nieder.<sup>92</sup>

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.<sup>93</sup> 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 20. Jahrhunderts in Phasen darstellen, die jeweils mit einer kulturellen Wende im Zusammenhang stehen.<sup>94</sup>

In den 1950er 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 AkteurInnen, die größtenteils nebenberuflich oder sogar ehrenamtlich den Bildungsauftrag ausführten, als auch aus der Perspektive der noch geringen Institutionalisierung wies die Erwachsenenbildung kaum Professionalisierungsansätze auf.<sup>95</sup> Die Bildungsangebote, die zumeist von der Mittelschicht in Anspruch genommen wurden, stellten eine, wie es Nezel bezeichnet, „kulturvolle Freizeitgestaltung und intellektuelle Begegnung“<sup>96</sup> 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 1960er Jahren in Form der sog. „realistischen Wende“ vollständig durchzusetzen vermochte. Die Ausbreitung

---

<sup>89</sup> vgl. Bisovsky 1991, S. 26.

<sup>90</sup> vgl. Dvořák 1991, S. 15.

<sup>91</sup> vgl. Bisovsky 1991, S. 27.

<sup>92</sup> vgl. Lenz 2005, S. 18.

<sup>93</sup> vgl. Schäfer 2001, S. 57.

<sup>94</sup> vgl. Nezel 1992, S. 41.

<sup>95</sup> ebd. S. 42.

<sup>96</sup> ebd.



der Wirtschaft auf internationales Terrain und die technologischen Fortschritte machten eine Verbesserung der Qualifikation der Arbeitskräfte zunehmend zum Thema.<sup>97</sup> Die Qualifikationserwartungen der Wirtschaft mündeten in einer verstärkten Hinwendung zur beruflichen Weiterbildung.<sup>98</sup> 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.<sup>99</sup> Dieser Zeitabschnitt wird vom Erziehungswissenschaftler Siebert als zweite Phase in der Verberuflichung der Erwachsenenbildung angesehen.<sup>100</sup>

Die im Laufe der 1950er Jahre einsetzende und in den 1960ern noch zunehmende Anerkennung der Erwachsenenbildung sowohl in der Gesellschaft als auch auf politischer Ebene trug zur Gründung zahlreicher Bildungseinrichtungen bei. In Österreich formierten sich Länder- und in der Folge auch Bundesverbände.<sup>101</sup> 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.<sup>102</sup> Eine Kooperation zwischen den einzelnen Einrichtungen kam jedoch noch nicht zustande, da aufgrund der divergierenden politisch-ideologischen Ausgangspunkte die Vorstellungen über gemeinsame Projekte zu unterschiedlich waren.<sup>103</sup>

Ebenfalls in diese Periode fiel die Gründung der Wirtschaftsförderungsinstitute der Handelskammern im Jahr 1946, und 1952 nahm das Berufsförderungsinstitut, das von der ArbeitnehmerInnenseite 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.<sup>104</sup>

Mit der einsetzenden Institutionalisierung wurde der Erwachsenenbildung in der Öffentlichkeit mehr Aufmerksamkeit geschenkt und das bildungspolitische Gewicht erhöht.<sup>105</sup> Dennoch war auf nationaler Ebene der beiden Länder und auch in internationalen Foren wie z.B. dem Europarat und der UNESCO der Status der Erwachsenenbildung nicht ausreichend geklärt.

Die Anfänge einer Implementierung der Erwachsenenbildung als quartärer Bildungssektor in das nationale Bildungssystem können Ende der 1960er Jahre bzw. zu Beginn des Jahres 1970 verortet werden. Um diese Zeit wurde international die Notwendigkeit der ständigen Weiterbildung erkannt. Dies drückte sich in der vom Europarat propagierten Idee der „édu-

---

<sup>97</sup> ebd. S. 44.

<sup>98</sup> vgl. Bisovsky 1991, S. 29.

<sup>99</sup> vgl. Nezel 1992, S. 47.

<sup>100</sup> vgl. Faulstich 1996, S. 60.

<sup>101</sup> vgl. Bisovsky 1994, S. 34.

<sup>102</sup> vgl. Altenhuber 2002, S. 13.

<sup>103</sup> vgl. Bisovsky 1994, S. 34.

<sup>104</sup> ebd.

<sup>105</sup> ebd.

„cipation permanente“ aus, die zu weit reichenden Entwicklungen in der Erwachsenenbildung im Sinne einer Einbindung in die öffentliche Bildungsdiskussion führte.<sup>106</sup> 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.<sup>107</sup> Damit war der Grundstein für die Professionalisierung gelegt, die jedoch erst in den 1970er Jahren in vollem Maße einsetzte.

## 2.2.2 Die professionalisierungsrelevanten Jahrzehnte

Da hier das Thema der Professionalisierung der Erwachsenenbildung im Fokus der Betrachtung steht, sind die Entwicklungen ab den 1970er Jahren von besonderer Bedeutung. Ab diesem Zeitpunkt wurde die Diskussion um die Verberuflichung erstmals öffentlich geführt. 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,<sup>108</sup> löste in Deutschland eine Reihe bildungspolitischer Maßnahmen aus:<sup>109</sup> Darunter fällt etwa der 1970 vom deutschen Bildungsrat vorgelegte „Strukturplan für das Bildungswesen“, der die Erwachsenenbildung als eigenständigen und gleichrangigen Bildungsbereich verankerte.

### 2.2.2.1 Die 1970er 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.<sup>110</sup> Dies ist in Zusammenhang mit der sog. „68er Revolution“ zu sehen und dem aufkommenden Bewusstsein des Menschen für die Notwendigkeit zur Selbstreflexion.<sup>111</sup> Dieses emanzipatorische Moment hielt auch Einzug in die Erwachsenenbildung, wodurch eine ambivalente Situation entstand: Zeitgleich kam nämlich auch die Forderung nach qualifikationsvermittelnder Bildung auf.<sup>112</sup> Bildung sollte dem gesellschaftlichen Reproduktionsprozess dienen und eine Anpassung an die im stetigen Wandel befindlichen beruflichen Anforderungen gewährleisten.<sup>113</sup>

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

---

<sup>106</sup> vgl. Altenhuber 2002, S. 16.

<sup>107</sup> vgl. Nezel 1992, S. 49.

<sup>108</sup> vgl. Schulenberg 1972, S. 17.

<sup>109</sup> vgl. Peters 2004, S. 20.

<sup>110</sup> vgl. Nezel 1992, S. 47.

<sup>111</sup> vgl. Arnold/Nolda/Nuissl 2001, S. 275.

<sup>112</sup> ebd.

<sup>113</sup> vgl. Nezel 1992, S. 48.

Forschungsansatz, der die mikrodidaktischen Probleme aus der Praxis vernachlässigte. Dadurch entstand zwischen den PraktikerInnen und den hauptberuflich in der Erwachsenenbildung Tätigen und Forschenden eine immer größer werdende Kluft.

Die 1970er Jahre sind bedeutsam, weil die Erwachsenenbildung einen steigenden Stellenwert im Bildungswesen erhielt und in dieser Periode eine enorme Verberuflichung einsetzte; sie werden bereits als die dritte Phase der Professionalisierung angesehen.<sup>114</sup>

In Österreich gipfelten die Professionalisierungstendenzen, die sich bereits seit Anfang der 1960er Jahre abzeichneten, in einer Enquete im Dezember 1969.<sup>115</sup> Man diskutierte über die Erwachsenenbildung als Teil einer Bildungsreform und formulierte eine Vielzahl innovativer Ideen, deren teilweise Realisierung in die 1970er 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 allgemein bildender und berufsbildender Orientierung unterschieden wurde und andererseits die Aufteilung der Institutionen entsprechend ihrer Ideologie stattfand. Eine gemeinsame Planung gab es bis dahin nicht, was zum einen Doppelgleisigkeiten entstehen ließ und zum anderen die Entwicklung einer Angebotsvielfalt blockierte.<sup>116</sup>

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.<sup>117</sup> Eine Berücksichtigung und Umsetzung dieser Ideen erfolgte teilweise am Beginn der 1970er Jahre. 1971 betonte der damalige Bundeskanzler Dr. Bruno Kreisky in seiner Regierungserklärung die wachsende Bedeutung der Bildungspolitik.<sup>118</sup> Im Sog dieses für die Bildung positiven politischen Klimas wurde 1973 das Bundesgesetz zur „Förderung der Erwachsenenbildung und des Volksbüchereiwesens“ verabschiedet, in dem sich der Staat zur Förderung verpflichtet, ohne Förderhöhen festzusetzen. Darüber hinaus sichert das Gesetz den Verbänden Unabhängigkeit zu, was konkret bedeutet, dass der Staat nicht in die Programm- und Lehrplangestaltung eingreift und keine Kompetenz in Bezug auf Methoden und MitarbeiterInnen einfordert.<sup>119</sup> Nachdem die österreichische Erwachsenenbildung von ökonomischem Konkurrenzdruck 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>120</sup> (KEBÖ) zusammenschlossen.<sup>121</sup> Mit der Gründung der KEBÖ wurde einer bildungspolitischen Empfehlung zur Bildung „nationaler Komitees zur Koordinierung der Aktivitäten der Erwachsenenbildung“ nachgekommen, die der Europarat

---

<sup>114</sup> vgl. Faulstich 1996, S. 61, Nezel 1992, S. 49.

<sup>115</sup> vgl. Bisovsky 1994, S. 35.

<sup>116</sup> ebd. S. 40.

<sup>117</sup> ebd. S. 35.

<sup>118</sup> vgl. Schlögl/Schneeberger 2004, S. 10.

<sup>119</sup> ebd.

<sup>120</sup> Dazu zählten folgende Verbände: Verband Österreichischer Volkshochschulen (VÖV), Ring Österreichischer Bildungswerke (RÖBW), Arbeitsgemeinschaft der Bildungsheime Österreich (ARGE BHÖ), Verband Österreichischer Volksbüchereien (heute: Büchereiverband Österreichs, BVÖ), Wirtschaftsförderungsinstitut der Bundeskammer der gewerblichen Wirtschaft (heute: Wirtschaftsförderungsinstitut der Wirtschaftskammer Österreich, WIFI), Berufsförderungsinstitut Österreich (BFI Österreich), Ländliches Fortbildungsinstitut (LFI).

<sup>121</sup> vgl. Lenz 2005, S. 20.

bereits 1965 abgegeben hatte.<sup>122</sup> Die endgültige Größe mit zehn Mitgliedern erreichte die KEBÖ erst 1979, als drei weitere Verbände<sup>123</sup> aufgenommen wurden.<sup>124</sup>

Es kann festgehalten werden, dass sich die in den 1970er Jahren durchsetzende Professionalisierung auf mehreren Ebenen vollzog. Erwachsenenbildung fungierte vermehrt als Erstberuf, die Zahl der Personen, die in der Erwachsenenbildung ihren Hauptberuf hatten, stieg deutlich an.<sup>125</sup> Als gutes Beispiel für diesen Wandel kann auch der deutsche Volkshochschulbereich genannt werden, der zwischen 1970 und 1980 eine Verzehnfachung der hauptberuflichen pädagogischen MitarbeiterInnen aufzuweisen hatte.<sup>126</sup> 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.<sup>127</sup>

In Österreich fiel in diese Zeit die Gründung einer verbandsübergreifenden Qualifizierung, die in Form eines Zertifikatlehrgangs für hauptberuflich tätige MitarbeiterInnen vom BifEB angeboten wurde.<sup>128</sup> Mit dem Ziel, die Ausbildung der hauptberuflichen MitarbeiterInnen zu gewährleisten, kam es 1970 von den allgemeinen Verbänden zur Einrichtung eines Zertifikatlehrgangs, 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.<sup>129</sup>

Gegen Ende der 1970er 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 aktuell, wobei nach dem Beispiel Deutschlands der Begriff Weiterbildung auch Fuß fassen konnte. Dieser diente in Österreich insbesondere zur Bezeichnung der beruflichen Weiterbildung.<sup>130</sup>

Die Reformversuche der österreichischen Erwachsenenbildung in den 1970er Jahren 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.<sup>131</sup>

<sup>122</sup> vgl. Bergauer/Omran-Wppelshammer 2002, Anhang.

<sup>123</sup> Forum Katholischer Erwachsenenbildung in Österreich (FORUM), Volkswirtschaftliche Gesellschaft Österreich (VG-Ö), Verband Österreichischer Gewerkschaftlicher Bildung (VÖGB).

<sup>124</sup> vgl. Schlögl/Schneeberger 2004, S. 10.

<sup>125</sup> vgl. Friedenthal-Haase 2001, S. 53.

<sup>126</sup> vgl. Peters 2004, S. 23.

<sup>127</sup> vgl. Nezel 1992, S. 49.

<sup>128</sup> vgl. Heilinger 2005, S. 157.

<sup>129</sup> vgl. Lenz 2005, S. 10f.

<sup>130</sup> vgl. Heilinger 2005, S. 158.

<sup>131</sup> vgl. Bisovsky 1994, S. 37ff.

### 2.2.2.2 Die 1980er Jahre

Nachdem in den 1960er Jahren eine Bildungseuphorie eingesetzt und sich die Erwachsenenbildung in den 1970er 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 zum Tragen kam und im Angebot seinen Niederschlag fand.<sup>132</sup> Was bereits mit der Entwicklung in den 1970er Jahren vorbereitet wurde, schlug sich Anfang der 1980er als „reflexive Wende“ nieder, die sich nicht nur im methodischen sondern auch im inhaltlichen Bereich widerspiegeln sollte.<sup>133</sup> Damit einhergehend wurden neue Zielgruppen angesprochen, wie z.B. sozial Bildungsbenachteiligte bzw. MigrantInnen. Die Angebote, die bereits in den 1970er Jahren auf Qualifizierung der TeilnehmerInnen ausgerichtet waren, wurden ergänzt durch Kurse für bildungsbenachteiligte Zielgruppen ebenso wie durch neue methodische Bildungsmaßnahmen, wie z.B. Bildungsberatung.<sup>134</sup> Der verstärkte Identitätsbezug drückte sich inhaltlich in der Angebotspalette 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“.<sup>135</sup>

In den 1980er Jahren vollzog sich ein Rollenwandel der ErwachsenenbildnerInnen, die sich unter dem neuen Blickwinkel für das Individuelle zunehmend als BildungshelferInnen verstanden.<sup>136</sup> Um dieser Rolle gerecht werden zu können, wurde von den ErwachsenenbildnerInnen nicht nur Fachwissen, sondern auch Handlungskompetenz im mikrodidaktischen Feld gefordert. Die Verfügbarkeit über didaktische Handlungsmuster gepaart mit personaler Identität und sozialen Einstellungen wurden als wichtige Faktoren für das Agieren als BildungshelferIn angesehen.<sup>137</sup> In der Profession des/der ErwachsenenbildnerIn wurden also die Rollen des/der QualifikatorIn auf fachlicher Ebene und des/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.<sup>138</sup> Eine weitere Facette der Professionalisierung wurde in diesem Jahrzehnt durch den Aufschwung der betrieblichen Weiterbildung angesprochen.<sup>139</sup> Gerade auf diesem Gebiet der Erwachsenenbildung konnten sich privatwirtschaftliche Anbieter etablieren und stellten eine ernstzunehmende Konkurrenz für Volkshochschulen dar.<sup>140</sup> Die vermehrte Marktorientierung 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.<sup>141</sup> Den soziokulturellen Hintergrund dieser bildungspolitischen Entscheidung bildete die Konstellation, dass auf der einen Seite Arbeitskräfte im Übermaß vorhanden waren und auf der anderen Seite

---

<sup>132</sup> vgl. Nezel 1992, S. 50.

<sup>133</sup> vgl. Arnold/Nolda/Nuissl 2001, S. 275.

<sup>134</sup> vgl. Nezel 1992, S. 51.

<sup>135</sup> vgl. Arnold/Nolda/Nuissl 2001, S. 275.

<sup>136</sup> vgl. Nezel 1992, S. 52.

<sup>137</sup> ebd.

<sup>138</sup> ebd.

<sup>139</sup> vgl. Nittel 2000, S. 143.

<sup>140</sup> ebd. S. 142.

<sup>141</sup> ebd. S. 143.

ein gesteigerter Qualifizierungsbedarf der ArbeitnehmerInnen bedingt durch die neu eingeführten Informationstechnologien bestand.<sup>142</sup> Diese gesellschaftliche Wende und die damit einhergehende Bedeutungszunahme der Erwachsenenbildung konnte nicht zur Fortsetzung des in den 1970ern begonnenen Professionalisierungsschubs genutzt werden.<sup>143</sup> 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.<sup>144</sup>

In Österreich folgte nach einer Reihe von Reformversuchen in den 1970er Jahren, wie z.B. dem Versuch einer Regelung der Kompetenzfrage, ein Jahrzehnt, das der systematischen Strukturentwicklung gewidmet war.<sup>145</sup> Unter dieser von der öffentlichen Hand initiierten Politik waren im Wesentlichen folgende Ansatzpunkte zu verstehen: zum einen die bedarfsgerechte und bedürfnisorientierte Versorgung mit Angeboten,<sup>146</sup> zum anderen die Verbesserung der Organisationsstrukturen, der Personalsituation sowie der MitarbeiterInnenqualifikation.<sup>147</sup> 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.<sup>148</sup> Ziel dieses kooperativen Ansatzes war die Förderung der Zusammenarbeit der Verbände untereinander sowie der Institutionen mit den bundesstaatlichen Einrichtungen. Österreich ging damit nicht den Weg einer „Verstaatlichung“ der Erwachsenenbildung, sondern der Staat behielt sich neben der subventionierenden eine strukturierende, koordinierende und initiierende Funktion vor.

So veranlasste der Staat 1984 vor dem Hintergrund einer gestiegenen LehrerInnenarbeitslosigkeit ein Projekt zur Verbesserung der Personalsituation, das darin bestand, stellenlose LehrerInnen für Angebote der Erwachsenenbildung zu rekrutieren.<sup>149</sup> 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 BifEB 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.<sup>150</sup> Ihre Aufgabe bestand darin, das Förderwesen zu organisieren und koordinieren sowie die Verbindung zu den Institutionen und Verbänden herzustellen und aufrechtzuerhalten. In den Kompetenzbereich dieser Gruppe fielen u.a. das BifEB und die sieben Förderungsstellen, wobei diese in jedem Bundesland (mit Ausnahme von Wien und Vorarlberg) angesiedelt waren.

---

<sup>142</sup> ebd. S. 134.

<sup>143</sup> ebd. S. 139.

<sup>144</sup> ebd. S. 144.

<sup>145</sup> vgl. Bisovsky 1994, S. 37.

<sup>146</sup> ebd. S. 43.

<sup>147</sup> vgl. Dvořák 1991, S. 18.

<sup>148</sup> vgl. Dvořák 1991, S. 18, Bisovsky 1994, S. 45.

<sup>149</sup> vgl. Bisovsky 1994, S. 46.

<sup>150</sup> vgl. Schlögl/Schneeberger 2004, S. 11.

### 2.2.2.3 Die 1990er Jahre und das neue Jahrtausend

Individualisierung, Privatisierung und Pluralisierung waren bereits in der zweiten Hälfte der 1980er Jahre Trends, welche in der Erwachsenenbildung Platz griffen.<sup>151</sup> Diese gesellschaftlichen Strömungen hielten noch bis in die 1990er Jahre an, was Nittel zu der Aussage veranlasste, dass das Berufsfeld der Erwachsenenbildung nur mehr im Plural beschrieben werden könne.<sup>152</sup> 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. 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.<sup>153</sup>

Besonders der Einsatz des Personal Computers und die Nutzbarkeit technischer Innovationen (wie z.B. 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, den individuellen TeilnehmerInnen gerecht zu werden, bereits im Laufe der 1980er Jahre schrittweise ein Ökonomisierungsprozess ein, der dann in der ersten Hälfte der 1990er spürbar zum 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.<sup>154</sup> 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. 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.<sup>155</sup> Eine Kurzcharakteristik könnte so aussehen: mit weniger Mitteln musste mehr

---

<sup>151</sup> vgl. Arnold 1996, S. 41.

<sup>152</sup> vgl. Nittel 2000, S. 142.

<sup>153</sup> vgl. Arnold 1996, S. 45.

<sup>154</sup> vgl. Nittel 2000, S. 199.

<sup>155</sup> ebd. S. 200.

geleistet werden, und Bildung wurde weniger als Recht für alle gesehen, sondern als bezahlte Ware erachtet.<sup>156</sup>

Seit den 1980er 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.<sup>157</sup> 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.<sup>158</sup> 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.<sup>159</sup> 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 1990er 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,<sup>160</sup> entwickelte sich auch die österreichische Erwachsenenbildungslandschaft zunehmend zu einem wirtschaftlich bestimmten Sektor, der durch die Regeln des freien Marktes regiert wurde.<sup>161</sup> 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.<sup>162</sup>

In Österreich ist dieser Wandel an bedeutsamen Umstrukturierungen der bundesstaatlichen Erwachsenenbildung ablesbar. Sie umfasste bis 2003 die Erhaltung des BIfEB und der sieben Förderungsstellen für Erwachsenenbildung. Danach wurden die Aufgaben dieser sieben Niederlassungen im Rahmen einer Vereinbarung zwischen Bund und Ländern in den Zustän-

---

<sup>156</sup> vgl. Gieseke 2005, S. 13.

<sup>157</sup> vgl. Nittel 2000, S. 210.

<sup>158</sup> ebd. S. 206.

<sup>159</sup> ebd. S. 204.

<sup>160</sup> vgl. Heilinger 2008, S. 05–3.

<sup>161</sup> vgl. Heilinger 2005, S. 158.

<sup>162</sup> ebd.



digkeitsbereich der Länder übertragen. Für das BifEB wurde mit der Wirksamkeit 1.1.2004 ein zunehmend eigenständiges Agieren als Kompetenzzentrum für Weiterbildung festgelegt.<sup>163</sup>

Durch den Beitritt Österreichs zur Europäischen Union gelangte die Erwachsenenbildung spätestens ab der zweiten Hälfte der 1990er Jahre in den Einfluss europaweiter Aktionen, die die Beschäftigungspolitik wie auch den Grundsatz des lebenslangen Lernens betrafen.<sup>164</sup> 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 BifEB mit anderen Kooperationspartnern.<sup>165</sup>

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 bezeichnen die Erwachsenenbildung in Deutschland gesamtgesellschaftlich gesehen als Gewinner.<sup>166</sup> Für Österreich zieht Gruber ein ähnliches Resümee, indem sie die jüngste Vergangenheit der Erwachsenenbildung als Erfolgsgeschichte beschreibt.<sup>167</sup>

Gesellschaftliche Umwälzungen waren oftmals ausschlaggebend für Veränderungen in der Erwachsenenbildung. Auch seit dem Propagieren des Schlagwortes von der „Wissens- und Informationsgesellschaft“ veränderte sich erneut der Stellenwert der Bildung, insbesondere der beruflichen Bildung, in Zusammenhang mit der Sicherung des individuellen „Marktwerts“ jedes/jeder Einzelnen.<sup>168</sup> Die emanzipatorische Grundausrichtung der Erwachsenenbildung trat dabei zu Gunsten der qualifizierenden Funktion in den Hintergrund.

Ein Ausblick in die Zukunft lässt vermuten, dass gesellschaftlicher Wertewandel und Problemstellungen wie z.B. biographische Verunsicherungen und ökologische Bedrohungen künftig die Erwachsenenbildung beeinflussen werden, wobei Bevölkerungsentwicklung, Umweltfragen und Technikprobleme Bezugsgrößen darstellen werden.<sup>169</sup>

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.

---

<sup>163</sup> vgl. Schlögl/Schneeberger 2004, S. 13.

<sup>164</sup> ebd., S. 23.

<sup>165</sup> Eine Darstellung aller ESF-kofinanzierten Bildungsprojekte und -maßnahmen in Österreich ist in der Reihe „Materialien zur Erwachsenenbildung“ Nr. 3/2009 „ESF – Ziel 3 | Programmperiode 2000–2006. Schwerpunkt „Lebensbegleitendes Lernen, Bereich Erwachsenenbildung“ | Projektberichte“ erschienen.

<sup>166</sup> vgl. Nittel/Schütz 2005, S. 56.

<sup>167</sup> vgl. Gruber 2006, S. 185.

<sup>168</sup> vgl. Arnold 1996, S. 40.

<sup>169</sup> ebd. S. 43.

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

	1970er Jahre	1980er Jahre	1990er 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	LehrerInnen entwickeln neues Bildungsverständnis: BildungshelferInnen	fachliche und personale Kompetenzen	Lernarrangementorientierung
	Didaktisiertes Lernen	Fokus auf Mikrodidaktik	selbstgesteuertes Lernen	Pluralisierung des Lernens
	Sachorientierung (darbietend)		Aneignungsorientierung (erarbeitend)	Lernarrangementorientierung
<b>Makrodidaktik</b>	Institutionalisierung		Veralltäglichung	Ambulante Öffnung der Institutionen
	Orts- und Zeitsynchronität (Präsenzlernen)		Asynchrones Lernen (Telelernen)	Dual-Mode-Weiterbildung
	Belehrungsdidaktik		Autodidaktik	
<b>Bildungspolitische 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>Professionalisierung</b>	Verberuflichung mit Einstellungs-offensive hauptamtlicher MitarbeiterInnen	pädagogische Professionalisierung	Abkehr von Professionalisierung, Hinwendung zur Professionalität	Rückkehr zur pädagogischen Professionalität
<b>Spezifisch österreichische Entwicklungen</b>	1972 Gründung der KEBÖ	1981 Entwicklungsplanung für ein kooperatives System		ESF – Ziel 3 Programmperiode 2000–2006
	1973 Bundesgesetz zur Förderung der Erwachsenenbildung und des Volksbüchereiwesens			2003 Auflösung der Förderungsstellen des Bundes für EB

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 Erwachsenenbildungsszenarie 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.“<sup>170</sup>

Diese im Rahmen eines OECD Berichtes über Erwachsenenbildung skizzierte Darstellung der österreichischen Landschaft ermöglicht einen Einblick in die aktuell vorherrschende Situation.

Im folgenden Kapitel soll 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-

---

<sup>170</sup> Schlögl/Schneeberger 2004, S. 23.

oder Familientätigkeit verstanden.<sup>171</sup> 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. Daraus wird ersichtlich, dass dieses heterogene und unabgeschlossene Berufsfeld eine umfassende und trennscharfe Definition kaum zulässt.

### 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,<sup>172</sup> was bedeutet, dass sie in Abhängigkeit zu den Werten und Idealen derselben 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 aus bildet die Erwachsenenbildung eine der vier Säulen, auf welchen das österreichische Bildungssystem ruht. 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.<sup>173</sup> Dies kann damit begründet werden, dass Wissen und Information vor dem Hintergrund der Globalisierung des heutigen Gesellschaftssystems sowohl für die Erwerbstätigkeit als auch für das Privatleben 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 allgemein bildende 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 sie 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

---

<sup>171</sup> vgl. Faulstich 1996, S. 50.

<sup>172</sup> vgl. Bisovsky 1991, S. 56.

<sup>173</sup> vgl. Filla 2005, S. 125.

der realistischen Wende, die sich Ende der 1950er und Anfang der 1960er 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.<sup>174</sup> Aktuell muss in der Erwachsenenbildung zwischen kursmäßiger und abschlussbezogener Weiterbildung unterschieden werden, wobei die zweite Kategorie zu öffentlich anerkannten Zeugnissen oder Diplomen führt.<sup>175</sup>

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.<sup>176</sup> Dies führte zu der heute bestehenden Situation, die eine Förderung in erster Linie für beruflich verwertbare und qualifizierende Bildungsangebote vorsieht<sup>177</sup> und zur Tendenz, dass Bildung hauptsächlich dem Wettbewerb am Wirtschaftsmarkt zuträglich sein soll. Im Gegenzug besteht die Gefahr, dass das kritische, produktive und kreative Potenzial eingebüßt wird.

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 konstatierte 1991 diesbezüglich:

„Von einer ständigen und kontinuierlichen politischen Öffentlichkeit zur Erwachsenenbildung kann nicht die Rede sein.“<sup>178</sup>

Diese mangelnde Präsenz führte Bisovsky auf Strukturschwächen der Erwachsenenbildung zurück. Lenz kommt in einer aktuelleren Publikation über die österreichische Erwachsenenbildung zu einer ähnlichen Schlussfolgerung und führt Fakten an, die seine Einschätzung belegen:<sup>179</sup> Einerseits bestünde keinerlei gesetzliche Regelung über eine öffentliche Verantwortung der Erwachsenenbildung, und andererseits gäbe 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.

---

<sup>174</sup> vgl. Lenz 2005, S. 62.

<sup>175</sup> vgl. Schneeberger 2007, S. 4–12.

<sup>176</sup> vgl. Gruber/Lenz 1991, S. 226.

<sup>177</sup> vgl. Lenz 2005, S. 63.

<sup>178</sup> Bisovsky 1991, S. 41.

<sup>179</sup> vgl. Lenz 2005, S. 66.

### 2.3.2.1 Berufsrollen, Bezeichnungen und Beschäftigungsverhältnisse

Das erwachsenenpädagogische Berufshandeln erstreckt sich über einen breit gefächerten Tätigkeitsbereich in Zusammenhang mit Bildung. Aus dem vielgestaltigen Aktivitätsspektrum lassen sich Tätigkeitsbündel herausfiltern, die in drei unterschiedliche Schwerpunkte münden:<sup>180</sup>

- Planen und Leiten (1)
- Lehren und Vermitteln (2)
- Beraten (3)

Trotz bestehender Praxisheterogenität treten diese Funktionsbereiche überall in der Erwachsenenbildungslandschaft gleichermaßen in Erscheinung.<sup>181</sup> 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: LeiterInnen, Pädagogische MitarbeiterInnen, BildungsmanagerInnen, Lehrende und BeraterInnen. Darüber hinaus lassen sich noch die FunktionärInnen nennen, die meist als ehrenamtliche MitarbeiterInnen in Vereinen und gewerkschaftlichen Gruppierungen für Bildungsaktivitäten verantwortlich sind.<sup>182</sup>

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 Bildungsauftrag sich hinsichtlich Ausprägung von jenem der zuvor genannten MitarbeiterInnen unterscheidet. Sie sind nicht in erster Linie mit der Gestaltung von Lernprozessen befasst und auch nicht mit deren Planung. Ihr Aufgabenschwerpunkt liegt also nicht im mikro- und makrodidaktischen Bereich, wohl aber sind sie für an Bildung interessierte und teilhaben wollende 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 funktionsspezifische Administration zuständig. In einem modernen Verständnis von erwachsenenbildnerischem Vorgehen, das sich durch die Unterstützung selbstbestimmten Lernens auszeichnet, tragen BibliothekarInnen 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

---

<sup>180</sup> vgl. Faulstich 2000, S. 44.

<sup>181</sup> vgl. Heilinger 2005, S. 164.

<sup>182</sup> ebd.

Form der Berufsausübung und der Tätigkeitsbereiche zumindest zwischen zwei Gruppen von MitarbeiterInnen differenziert werden kann:<sup>183</sup> 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 aufgrund 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 1970er 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 22. KEBÖ-Statistik über das Arbeitsjahr 2007 beschäftigten die zehn konstituierenden Vereine 5.133 hauptberuflich in der Erwachsenenbildung Tätige. Diese Zahl umfasst sowohl Personen, die eine administrative Rolle innehaben, als auch pädagogische MitarbeiterInnen. Dem gegenüber üben 51.626 Personen ihre Tätigkeit nebenberuflich aus, und weitere 27.183 sind ehrenamtlich tätig. Aus dieser Gegenüberstellung ergibt sich, dass die Hauptberuflichkeit mit etwa einem Zehntel aller Beschäftigten zu bemessen ist. Aus der KEBÖ-Statistik 1994/1995 geht hervor, dass die Anzahl der hauptberuflichen pädagogischen MitarbeiterInnen bei ca. 700 lag.<sup>184</sup> Mehr als zehn Jahre später zeigt sich in dieser Hinsicht ein gewandeltes Bild: Die Anzahl dieser MitarbeiterInnengruppe ist auf mehr als das Doppelte auf 1.464 gestiegen.<sup>185</sup> Bei genauerer Betrachtung der Vergleichsperioden lässt sich feststellen, dass sich die Gesamtzahl der Hauptberuflichen, die 1994/1995 bei knapp über 4.000 lag, kaum verändert hat, innerhalb dieser Gruppe jedoch ein überdurchschnittliches Anwachsen der pädagogischen MitarbeiterInnen eingesetzt hat. 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 erweiterten sich in den letzten Jahren um die Gruppe der freiberuflich Tätigen, die als Honorarkräfte in der Erwachsenenbildung tätig sind.<sup>186</sup> Dieser allgemein am Arbeitsmarkt zu verzeichnende Trend der Zunahme freiberuflicher Existenzformen wird für den Bereich der Erwachsenenbildung bereits unter dem Motto der „neuen freiberuflichen Hauptberuflichkeit“ gehandelt.<sup>187</sup> Da diese Personen ihre überwiegende Erwerbstätigkeit in diesem Bereich erbringen, können sie als hauptberuflich in der Erwachsenenbildung Tätige bezeichnet werden, auch wenn sie nicht ArbeitnehmerInnenstatus besitzen.<sup>188</sup> Diese Leistungen, die aufgrund eines Dienst- und nicht eines geregelten Arbeitsvertrages erbracht werden, werden vielfach im Sinne einer Chance auf Selbstverwirklichung als erstrebenswert angepriesen.<sup>189</sup> Damit haben die freiberuflichen

---

<sup>183</sup> vgl. Peters 2004, S. 46.

<sup>184</sup> vgl. Lenz 2005, S. 51.

<sup>185</sup> vgl. 22. KEBÖ-Statistik (Arbeitsjahr 2007).

<sup>186</sup> vgl. Schmidt-Lauff 2003, S. 292.

<sup>187</sup> (Gieseke 2001, S. 3) zit. nach Schmidt-Lauff 2003, S. 292.

<sup>188</sup> vgl. Faulstich 2000, S. 46.

<sup>189</sup> ebd. S. 47.

ErwachsenenbildnerInnen allerdings ein ähnliches Schicksal wie die Gruppe der ProjektmitarbeiterInnen, deren Beschäftigungsdauer auf die Projektphase beschränkt ist und deren Bezahlung aus begrenzten Projektmitteln erfolgen muss.<sup>190</sup> 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 Aufgabenbereiches die Tätigkeiten der BildungsmanagerInnen.<sup>191</sup> Beide 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 MitarbeiterInnengruppen 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.<sup>192</sup>

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 zusätzlich darauf, selbstorganisiertes Lernen von Gruppen und Einzelpersonen zu initiieren und zu begleiten.<sup>193</sup> 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.<sup>194</sup> 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 auf einen noch nicht abgeschlossenen Professionalisierungsprozess hin.<sup>195</sup>

---

<sup>190</sup> vgl. Buttler 1990, S. 86.

<sup>191</sup> vgl. Heilinger 2005, S. 166.

<sup>192</sup> vgl. Peters 2004, S. 44.

<sup>193</sup> vgl. Gieseke 2005, S. 21.

<sup>194</sup> ebd.

<sup>195</sup> vgl. Gieseke 2002, S. 5.



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 „Gutes 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.<sup>196</sup>

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, bestünde etwa die Gefahr, dass nicht immer gemäß dem erwachsenenbildnerisch-spezifischen Kompetenzbedarf vorgegangen werde, sondern die Auswahl der DozentInnen gemäß der weltanschaulichen Position der jeweiligen Einrichtung getroffen werde.<sup>197</sup>

### 2.3.2.2 Institutionen und personelle Ausstattung

Die anhand der Berufsfunktionen dargestellte Heterogenität und Pluralität der institutionalisierten Erwachsenenbildung Österreichs setzt sich auch in Hinblick auf die Träger fort. Es existiert eine Vielzahl an Trägerschaften bestehend aus Bund, Ländern, Kommunen, Interessensvertretungen (wie z.B. politische Parteien und Verbände) sowie in letzter Zeit auch vermehrt aus privaten Anbietern.<sup>198</sup> Der öffentliche Bereich der Erwachsenenbildung macht also nicht den Hauptteil in Österreich aus, es besteht eine starke Einbindung gesellschaftlicher Gruppierungen wie etwa auch Religionsgemeinschaften.<sup>199</sup> 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 die wohl bekannteste und auch zahlenmäßig starke Gruppe. Daneben bestehen Institutionen, die weltanschaulich gebundenen Trägern zuzurechnen sind, wie z.B. die Kirchen, Gewerkschaften und Stiftungen von Parteien.<sup>200</sup> Diese Einrichtungstypen, die in ihrer Selbstdarstellung 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

---

<sup>196</sup> vgl. Heilinger 2005, S. 165.

<sup>197</sup> vgl. Peters 2004, S. 47.

<sup>198</sup> vgl. Meister 2003, S. 274.

<sup>199</sup> vgl. Schlögl/Schneeberger 2004, S. 11.

<sup>200</sup> vgl. Nittel 2000, S. 189.

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 häufig in Betrieben statt, in denen etwa die Personalabteilungen berufliche Weiterbildungsmöglichkeiten betriebsintern anbieten. 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 in erster Linie die wirtschaftliche Leistungsfähigkeit eines Unternehmens verbessern soll.

Knapper werdende Mittel zur Förderung von Bildungsprogrammen und eine steigende Anzahl von Anbietern können unter Umständen dazu führen, 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.<sup>201</sup> 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.<sup>202</sup> 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 in Zusammenhang mit den Qualifikationen unterschiedlichster Herkunft und den vielfältigen außerhalb der Pädagogik erworbenen Vorkenntnissen und Kompetenzen die treffende Formulierung „bunter Qualifikationsmix“.<sup>203</sup> 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.<sup>204</sup> Die absolvierten Studienfächer sind hingegen wieder weit gefächert, wobei sich ein Schwerpunkt bei philosophischen und sozialwissenschaftlichen Fakultäten ausnehmen lässt.<sup>205</sup> 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.<sup>206</sup> 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.<sup>207</sup> Es zeigt sich, dass diese erst in zusätzlichen Weiterbildungen oder „on-the-job“ und informell in der beruflichen Tätigkeit erworben werden.

---

<sup>201</sup> vgl. Meister 2003, S. 282.

<sup>202</sup> ebd.

<sup>203</sup> Bisovsky/Brugger 1991, S. 79.

<sup>204</sup> vgl. Vath 1984, S. 310.

<sup>205</sup> ebd. S. 311.

<sup>206</sup> ebd.

<sup>207</sup> vgl. Gutknecht-Gmeiner 2008, S. 06–15.

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.<sup>208</sup> Nichts desto weniger findet erwachsenenbildendes 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.<sup>209</sup> 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.<sup>210</sup> 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.<sup>211</sup> Sie werden in Anlehnung an eine veranschaulichende Darstellung Giesekes<sup>212</sup> in Tabelle 3 aufgelistet.

---

<sup>208</sup> vgl. Gieseke 2002, S. 2.

<sup>209</sup> vgl. Müller 2003, S. 122.

<sup>210</sup> ebd. S. 126.

<sup>211</sup> vgl. Gieseke 2005, S. 19.

<sup>212</sup> ebd. S. 21.

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

Gegenstandsfeld und Kernbereiche der Erwachsenenbildung (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 FachspezialistInnen		Bildungsbegriff als professions-ethischer Bezugspunkt
Theorien lebensbegleitender Bildung	Moderation von Workshops/Begleitung von Problemlösungsprozessen	Weiterbildungsmanagement und TrainerInnen DozentInnen	
Betriebswissenschaftliches Wissen	Entwicklung von Selbstlernmaterialien	TrainerInnen DozentInnen	
ein zu unterrichtendes Fach	Initiierung und Begleitung von selbstorganisiertem Lernen (Gruppen, Einzelne)		„Personal mastery“ als allgemein-professionelle Grundhaltung
Leistungs- und Qualitätssicherungsaufgaben	Lernberatung für Einzelne		
	Planung, Durchführung und Nachbereitung von Seminaren und Kursen (Unterricht)		Nichtpädagogische Fachlichkeit

Ein erster besteht im Lehren/Lernen Erwachsener, wobei TeilnehmerInnenzentriertheit, Methodenvielfalt, didaktisches Know-how und Evaluationsmöglichkeiten wichtige Aspekte bilden. Ein zweiter Bereich besteht in der Programmentwicklung, der die Bedarfe und Bedürfnisse, die TeilnehmerInneninteressen und wirtschaftliche Aspekte zu berücksichtigen hat. Einen eigenständigen Sektor der Erwachsenenbildung bildet die Beratung. Hierin geht es sowohl um Entscheidungsberatung 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.<sup>213</sup> In einer heuristischen Skizze – wie er es selbst bezeichnet – versucht er das Handlungsfeld zu veranschaulichen. In dieser Arbeit kommt sein Darstellungsversuch ebenfalls 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. die 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 Selbstlernmaterialien (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

---

<sup>213</sup> vgl. Müller 2003, S. 136.

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.<sup>214</sup> 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.<sup>215</sup>

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.<sup>216</sup> Die Auffassung eines mit der Didaktik identen Herzstücks im erwachsenenbildnerischen Vorgehen wird in der empirischen Analyse wieder aufgegriffen.

### 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 zumeist auf die Zeitspanne der Erwerbstätigkeit ab. Entsprechend der EU-Forderung hat sich also das lebenslange Lernen als zeitgemäßes Lernsystem der postmodernen Gesellschaft entwickelt.<sup>217</sup> Ribolits geht in einer kritischen Schrift sogar noch weiter und konstatiert eine Pädagogisierung aller Lebensbereiche, wie z.B. die Kindererziehung oder das Meistern und die Bewältigung von Lebenskrisen.<sup>218</sup>

Die ubiquitären und pluralen Möglichkeiten zu lernen sind somit zu einem Merkmal der modernen westlichen Gesellschaftssysteme geworden.<sup>219</sup> Printmedien ebenso wie audiovisuelle Technologien und das Internet ermöglichen in selbstgesteuerten Prozessen die Erschlie-

---

<sup>214</sup> ebd. S. 135.

<sup>215</sup> ebd.

<sup>216</sup> (Arnold 1996, S. 150) zit. nach Müller 2003, S. 123.

<sup>217</sup> vgl. Gruber 2007, S. 02–2.

<sup>218</sup> vgl. Ribolits 2004, S. 9.

<sup>219</sup> vgl. Peters 2004, S. 42.

Bung von Wissen und die Aneignung von Fähigkeiten. Voraussetzung dafür ist neben dem Zugang eine auto-didaktische Kompetenz der Individuen. Ist diese nicht überdurchschnittlich ausgebildet, dann wird der gewünschte Lernerfolg nur schwer, das heißt mit höherem Ressourceneinsatz (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. Lernprozesse treten nicht ausschließlich in klassisch pädagogischen Einrichtungen wie z.B. Volkshochschulen und Bildungsheimen auf. Aktuell wird Bildungsarbeit auch implizit betrieben, d.h. sie findet in anderen als genuin erwachsenenbildnerischen Zusammenhängen statt und tritt in Verbindung mit anderen Handlungszielen und -formen auf.<sup>220</sup>

Mögliche gesteuerte Lernumwelten sind in allen Systemen der Gesellschaft vorzufinden, wobei z.B. die Unterhaltungsbranche sowie die Personal- und Organisationsentwicklung alternative Handlungszusammenhänge darstellen. Im Zuge dieses als Entgrenzung der Erwachsenenbildung 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.<sup>221</sup> Dementsprechend kann bei den in der Wirtschaft tätigen ErwachsenenbildnerInnen die Zugehörigkeit zur pädagogischen Disziplin verloren gehen und die Entwicklung von Berufsidentität blockiert werden.

Als weiterer Trend könnte gesehen werden, dass das pädagogische Element bewusst in modernen Lernkontexten ausgeklammert wird. Das zeigt sich z.B. in der Ablehnung der üblichen pädagogischen Nomenklatur. „Lernen“ und „Didaktik“ sind Begriffe, die im wirtschaftlichen Kontext vermieden werden, um nicht zu sehr mit Schule assoziiert zu werden.<sup>222</sup>

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.<sup>223</sup> 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 sozial-kommunikativer Ebene sowie auf Fremdsprachenlernen.<sup>224</sup> 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.

---

<sup>220</sup> ebd. S. 43.

<sup>221</sup> vgl. Peters 2005, S. 194.

<sup>222</sup> vgl. Gieseke 2005, S. 26.

<sup>223</sup> vgl. Schneeberger 2007, S. 4–9.

<sup>224</sup> ebd. S. 4–12.

Kade umschrieb 1999 den Zustand der Erwachsenenbildung mit dem Begriff der Universalisierung. Diese Bezeichnung könnte zwar einen positiv konnotierten Umstand bezeichnen und damit universelle Potenz suggerieren, eine solche Sichtweise scheint jedoch zu euphemistisch. Allgemein kann beobachtet werden, dass sich die nicht klar begrenzten Handlungsfelder der Erwachsenenbildung erschwerend für die Konstitutierung eines einheitlichen Berufsbildes mit geregelten Qualifizierungs- und Ethikstandards auswirken.

Das derzeitige Weiterbildungssystem ist einem Wandel unterworfen. So kann innerhalb der betrieblichen wie auch der trägerbezogenen Weiterbildungsaktivitäten eine Deinstitutionalisierung festgestellt werden. 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.<sup>225</sup>

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.<sup>226</sup> Die Entstaatlichung kann als logische Folge der Marktintegration 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“.<sup>227</sup> Der Staat zieht sich zwar nicht vollständig aus dem Gestaltungsbereich zurück, aber reduziert seine Einflussnahme.<sup>228</sup> Ebenfalls mit der Ökonomisierung in Verbindung steht eine Diversifizierung,<sup>229</sup> die darin besteht, dass neben 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.<sup>230</sup> Eine solche Verfestigung scheint jedoch,

---

<sup>225</sup> vgl. Faulstich 1996, S. 55.

<sup>226</sup> vgl. Peters 2004, S. 43.

<sup>227</sup> Ribolits 1991, S. 268.

<sup>228</sup> vgl. Peters 2004, S. 43.

<sup>229</sup> ebd.

<sup>230</sup> vgl. Faulstich 1996, S. 54.



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, wirke sich hinderlich auf eine langfristige Weiterentwicklung aus.<sup>231</sup> 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.<sup>232</sup> Noch in den 1950er und 1960er Jahren 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.<sup>233</sup> Allmählich stellte sich heraus, dass Erwachsenenbildung ein Handlungsfeld ist, in dem nicht nur Lebenserfahrung und Reife gebraucht werden, sondern ebenso pädagogisches Verständnis und Können. Darüber hinaus wurde auch evident, dass die erfolgreiche Abwicklung von erwachsenenbildenden Angeboten nur im Zusammenhang mit einem Grundstock an hauptberuflich tätigen MitarbeiterInnen gewährleistet werden könne.<sup>234</sup>

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 und auch auf bildungspolitischer Ebene trübt jedoch diese erfreuliche Entwicklung. So meint Bisovsky 1991, dass die Erwachsenenbildung ein Stiefkind der Bildungspolitik sei.<sup>235</sup> Nittel und Völzke konstatieren 2002, dass die Erwachsenenbildung auch in der öffentlichen Meinung beinahe nicht existent sei.<sup>236</sup> Sie begründen dieses „Schattendasein“ damit, dass die AkteurInnen über keinen Berufsverband verfügen, der den Ausbildungs- und Qualifikationsstand 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. Eine Beurteilung der erwachsenenbildnerischen Leistung findet dagegen durch Arbeits- und Auftragsgeber statt, was die im Rahmen der Professionskriterien geforderte Handlungsautonomie erheblich einschränkt.<sup>237</sup>

---

<sup>231</sup> ebd. S. 51.

<sup>232</sup> vgl. Müller 2003, S. 95.

<sup>233</sup> vgl. Peters 2004, S. 20.

<sup>234</sup> vgl. Müller 2003, S. 97.

<sup>235</sup> vgl. Bisovsky 1991, S. 41.

<sup>236</sup> vgl. Nittel/Völzke 2002, S. 14.

<sup>237</sup> vgl. Peters 2004, S. 75.

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**

professionsbegründende Faktoren aus Sicht der Professionstheorie (gemäß Arnold/Nolda/Nuissl 2001)	Merkmale der Erwachsenenbildung im Hinblick auf professionsbegründende Faktoren	Erfüllungsgrad der Professionswerdung
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 auf die Umsetzung des Prinzips 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

Resümierend kann festgehalten werden, dass es der Erwachsenenbildung in Österreich wie in Deutschland nicht nur an der Existenz eines vollständigen Berufsbildes und eines Berufsverbandes, sondern auch an eindeutigen Regelungen über den Berufszugang fehlt. Qualifikationsanforderungen sind ebenso wenig strikt vorgegeben wie eine planmäßige, auf wissenschaftlicher Ebene stattfindende ausschließliche Berufsausbildung.

Aus den soeben angeführten Problembereichen manifestiert sich, dass die Professionalisierung der Erwachsenenbildung als noch nicht abgeschlossen angesehen werden kann.<sup>238</sup> Die Verberuflichung konzentrierte sich v.a. auf die administrative und disponierende Ebene der Erwachsenenbildung.<sup>239</sup>

Für die Erwachsenenbildung als junges, noch in Entwicklung befindliches Berufsfeld ist es fraglich, ob sie eine derartige Exklusivität wie etwa die klassischen Professionen Medizin und Rechtswissenschaft erreichen kann oder soll.<sup>240</sup> Die Pluralität des Berufsfeldes, die in

<sup>238</sup> vgl. Arnold 1996, S. 203.

<sup>239</sup> ebd. S. 202; Neuere Professionalisierungsbestrebungen richten sich daher auf die unterrichtenden Tätigkeiten, die zu einem Großteil nebenberuflich – oder hauptberuflich als „Nebenberuf“ – ausgeübt werden (ebd. S. 203). Der Beitrag von Faulstich (1996) „Höchstens ansatzweise Professionalisierung. Zur Lage des Personals in der Erwachsenenbildung“ beschreibt die Situation von 1996.

<sup>240</sup> vgl. Müller 2003, S. 115.

Hinblick auf Träger, Personal, Beschäftigungsformen und Themen gegeben ist, wirkt sich zwar erschwerend für den Prozess der Professionalisierung aus, kann jedoch gleichzeitig als die Stärke dieses Sektors angesehen werden. Die Vielfalt der Erwachsenenbildung wird es weder erlauben, ein einheitliches Berufsbild zu definieren,<sup>241</sup> noch wird Professionalität ausschließlich mittels Akademisierung entwickelt 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“<sup>242</sup> ist ein wichtiges Erfordernis auf dem Weg zu einer Profession.

Durch die Schwerpunktverlagerung in Richtung Professionalität und die Orientierungsfunktion des Marktes wird Erwachsenenbildung oftmals als Branche eingestuft.<sup>243</sup> Damit wird dieser Bildungssektor in die Nähe der Wirtschaft gerückt und quasi mit einem Wirtschaftszweig gleichgesetzt: eine solche Entwicklung mag bedenklich erscheinen.

Das Prinzip des lebenslangen Lernens bringt mit sich, dass Lernprozessen im Erwachsenenalter wachsende Bedeutung zukommt. Für die Erwachsenenbildung geht es also unter diesen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen darum, ihre Kompetenz in diesem Bereich herauszustreichen. 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 dies durch ein auf den pädagogischen Kern abgestimmtes, vielfältiges, auf geregelten Stufen aufbauendes Aus- und Fortbildungsprogramm sowie durch eine Anbindung an den universitären Sektor.

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 der österreichischen Erwachsenenbildung Rechnung trägt. Im empirischen Teil dieser Arbeit wird dieser Frage nachgegangen.

## 2.4 Das BifEB – geschichtlich betrachtet

Im folgenden Kapitel sollen Einblicke in die Vorgeschichte des BifEB gegeben, die Meilensteine seit Bestehen skizziert 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.

---

<sup>241</sup> ebd.

<sup>242</sup> vgl. Nittel 2000, S. 184.

<sup>243</sup> vgl. Heilinger 2005, S. 161.

### 2.4.1 Die Ursprünge<sup>244</sup>

Um die Entstehungsgeschichte des heutigen BifEB zu erheben, können einerseits die Wurzeln des Grundstücks, auf dem es errichtet wurde, zurückverfolgt und andererseits Vorläufer-einrichtungen, auf deren Basis es sich entwickelte, ausgeforscht werden.

Situiert ist das BifEB in Strobl auf einem Gelände, das ein Wiener Malzfabrikant als sog. „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 KünstlerInnen des In- und Auslandes. Um die Jahrhundertwende war es gesellschaftliche Praxis 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 aufgrund 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 Heim für ehemalige Asylsuchende 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 erwarb (das entsprach in Österreichischen Schilling dem Wert von 1,3 Millionen), 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 Erziehungsanstalt für Mädchen umgewandelt. 1945 konnte

---

<sup>244</sup> Die folgenden Ausführungen beruhen auf Fakten zu den geschichtlichen Wurzeln, die einerseits der Homepage des BifEB (Fellner o.J.) entnommen wurden bzw. aus der Festschrift „25 Jahre Bildungsarbeit in St. Wolfgang 1956–1981“ (BifEB 1981) sowie dem Werk „Strobl und das Bürglgut 1938. Eine Spurensuche“ (Wasmeier 1994) stammen.

in Hubertendorf die ursprüngliche Bildungsarbeit aufgrund 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 VertreterInnen der Bundesministerien für Finanzen, für Handel und Wiederaufbau und für Land- und Forstwirtschaft sowie 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.<sup>245</sup> Diese Veranstaltungen, die Hauptaugenmerk auf Persönlichkeits-, Allgemein- und Fachbildung legten, erfreuten sich großer Beliebtheit. Die Bildungskurse, die mit einem gemeinsam verbrachten Tagesablauf sehr teilnehmerInnenorientiert 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“.<sup>246</sup> Im nächsten Jahr unternahm das Bundesministerium für Unterricht und Kunst Bestrebungen, die Erwachsenen-

---

<sup>245</sup> vgl. Dillinger 1981, S. 13.

<sup>246</sup> vgl. Bergauer/Omran-Wappelshammer 2002, Anhang.

bildung als Teil einer Bildungsreform neu zu positionieren und hielt zu diesem Ziel eine Enquete und eine Tagung ab.<sup>247</sup> Diese fand unter dem Titel „Neue Wege der Zusammenarbeit in der Österreichischen Erwachsenenbildung“ 1969 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 klargelegt 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.<sup>248</sup> Das Bildungsheim trug mit seiner Atmosphäre, die als „guter Geist von Strobl“ vielfach gelobt wurde, maßgeblich zu den bedeutenden Errungenschaften der Erwachsenenbildung bei.<sup>249</sup>

Neben diesen erfreulichen Ereignissen gab es in jener 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.<sup>250</sup>

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.<sup>251</sup>

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.<sup>252</sup>

Inhaltlich kristallisierten sich bereits ab den 1960er Jahren mehrere Themenbereiche und Zielgruppen heraus, die sich zu Schwerpunkten in der Angebotspalette entwickelten und

---

<sup>247</sup> vgl. Altenhuber 2002, S. 18.

<sup>248</sup> vgl. Bergauer/Omran-Wappelshammer 2002, Anhang.

<sup>249</sup> vgl. Altenhuber 2002, S. 19.

<sup>250</sup> vgl. Dillinger 1981, S. 16.

<sup>251</sup> vgl. Altenhuber 2002, S. 19.

<sup>252</sup> vgl. Bergauer/Omran-Wappelshammer 2002, Anhang.

durch viele Jahre hindurch, z. T. sogar bis in die jüngste Vergangenheit auf dem 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.<sup>253</sup>

Eine weitere Zielgruppe bildeten die LehrerInnen, die aufgrund des großen Stellenmangels zu dieser Zeit für die Bildungsarbeit mit Erwachsenen befähigt werden sollten.<sup>254</sup>

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, sie wurden von 1973 bis 1987 (mit Ausnahme von 1980) durchgehend im Bundesinstitut abgehalten.<sup>255</sup> Veränderungen fanden insofern statt, dass in den 1970er Jahren im Sinne einer Vollversammlung alle Mitglieder eingeladen wurden und ab 1980 mit dem Wandel zu einer Fachtagung zu aktuellen Themen der Erwachsenenbildung ein spezifisch 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.<sup>256</sup>

Als Folge davon kam es 1972 zum Zusammenschluss der zehn bedeutendsten Institutionen Österreichs in Form der Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs (KEBÖ).<sup>257</sup> Bis zur Gründung der KEBÖ 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.<sup>258</sup>

Die Jahrestagungen der KEBÖ hatten einen Einfluss auf die Geschichte der Erwachsenenbildung. Durch die Anwesenheit der politischen VertreterInnen, oftmals sogar in der Person des/der zuständigen Bundesministers/in, erhielten diese Tagungen eine besondere Bedeutung, da die Stellung der Erwachsenenbildung im nationalen Bildungssystem erörtert wurde.

---

<sup>253</sup> vgl. Heidecker 1981, S. 19.

<sup>254</sup> ebd.

<sup>255</sup> vgl. Bergauer 2002, S. 96 ff.

<sup>256</sup> ebd. S. 93.

<sup>257</sup> vgl. Bergauer/Omran-Wappelshammer 2002, Anhang.

<sup>258</sup> 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.

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. 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 Wissensressorts gefordert.<sup>259</sup> Die Leitung des Projekts „Zweiter Bildungsweg“ erfolgte durch das BifEB, das Veranstaltungen dazu durchführte.

1978 war „Lebensbegleitende Bildung“ das zentrale Thema der Jahrestagung. Im Kontext damit wurde auch die Stellung der Erwachsenenbildung diskutiert. Das BifEB nahm in den 1980er 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.<sup>260</sup>

Nicht nur in Hinblick auf den Austragungsort der KEBÖ-Jahrestagungen war das BifEB bildungspolitisch aktiv und entwicklungsfördernd 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.<sup>261</sup> Aus diesem Projekt gingen vier Publikationen hervor, die Veranstaltungsformen, die Grundbegriffe, die Organisationsstrukturen und die MitarbeiterInnen und TeilnehmerInnen betreffend. Im Zuge dieses Projektes fand im Jahr 1977 eine Terminologietagung im BifEB statt.<sup>262</sup>

Aus einer Arbeitsgruppe mit dem Titel „Kooperatives System der Weiterbildung“, die 1992 gegründet wurde, entstand in weiterer Folge die Arbeitsgemeinschaft Weiterbildungssystem.<sup>263</sup> Kooperationspartner 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 die Arbeitsgemeinschaft auch die Aufgabe, branchenintern den Diskurs anzuregen und aufrecht zu erhalten.

---

<sup>259</sup> vgl. Bergauer 2002, S. 96.

<sup>260</sup> ebd. S. 103.

<sup>261</sup> ebd. S. 138.

<sup>262</sup> ebd. S. 122.

<sup>263</sup> ebd. S. 140.



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 BildungsmanagerInnen.<sup>264</sup> Es sollte damit die Professionalisierung vorangetrieben und eine beruflichen Stärkung und Weiterentwicklung von Führungskräften und pädagogischen MitarbeiterInnen in der Erwachsenenbildung erreicht werden.<sup>265</sup> 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 Entwicklungsschritt 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.

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.<sup>266</sup>

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

## 2.5 Das BIfEB als Bildungseinrichtung

Das BIfEB ist eine nachgeordnete Dienststelle des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst 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 Bund setzt es sich von vielen anderen Institutionen der Erwachsenenbildung deutlich ab, die z.B. privaten Charakter haben und rechtlich auf der Basis von Vereinen organisiert sind.<sup>267</sup> Die Institutionen der Erwachsenenbildung, die in der KEBÖ zusammengeschlossen sind, legen großen Wert auf ihre Autonomie gegenüber den staatlichen Stellen. Damit entsteht ein sensibles Verhältnis zwischen den staatlichen Einrichtungen der Erwachsenenbildung, wie dem BIfEB (und bis 2003 den Förderungsstellen des Bundes für Erwachsenenbildung), und den KEBÖ-Vereinen.<sup>268</sup>

Ein weiteres Unterscheidungsmerkmal 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:

---

<sup>264</sup> vgl. Programmheft 1994, S. 65.

<sup>265</sup> vgl. Bergauer 2002, S. 140.

<sup>266</sup> vgl. Wasmeier 1994, S. 83.

<sup>267</sup> vgl. Filla/Heilinger 1999, S. 3.

<sup>268</sup> ebd.

„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 Nr. 491, Novelle vom 20. Dezember 2006), die die Bestimmung des BifEB gesetzlich verankert, herangezogen werden. Darin wird 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 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 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. Es gilt „[...] die Auseinandersetzung zum Thema des Lebensbegleitenden Lernens durch Information und Beratung zu erhöhen und intensivieren.“<sup>269</sup>

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“<sup>270</sup> gerecht zu werden hat, während im Falle eines tatsächlichen privatrechtlichen Berufsverbandes mehr Gewicht auf die berufsinternen Interessen gelegt werden kann.

Wie wird nun der gesetzliche Bildungsauftrag vom BifEB 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.

---

<sup>269</sup> BGBl. II Nr. 491, S. 1.

<sup>270</sup> ebd.

Meist auf den ersten Seiten der Programme, gleichsam als Einleitung, stellt sich das BIfEB selbst dar und präsentiert sowohl sein pädagogisches Aufgabenverständnis als auch seine Lage und Infrastruktur. Einen Fixpunkt dieses einführenden Textes, der nahezu in allen Programmheften vorkommt, bildet der Hinweis auf die Trägerschaft durch das zuständige Bundesministerium.

Am Beginn der **1970er 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.<sup>271</sup> Durch länger währende Veranstaltungsarrangements (die spezifisch für diese Institutionen sind) soll eine besondere Lernatmosphäre geschaffen werden: 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, die bis 1972 angeboten wurden.<sup>272</sup> Parallel dazu gab es in den frühen 1970er Jahren auch kurzfristige Bildungsangebote, die in Form von Seminaren und Tagungen aktuelle Fragen der Erwachsenenbildung aufgriffen. Die Zielgruppe bestand also bereits damals nicht in erster Linie aus der bäuerlichen Bevölkerung, sondern auch 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, z.B. nutzten das Bundesministerium für Unterricht und Kunst sowie die Verbände der österreichischen Erwachsenenbildung in der Zeitspanne 1970–1975 diese Möglichkeit. Bis zum heutigen Zeitpunkt steht das BIfEB mit seiner Infrastruktur anderen Institutionen offen, Seminare, Konferenzen oder Tagungen auszurichten, ohne Einschränkung auf eine bestimmte weltanschauliche Grundgesinnung. Davon machte beispielsweise das Pädagogische Institut des Bundes in Salzburg Gebrauch, indem es LehrerInnenfortbildungen im BIfEB abhielt. Auch Wissenschafts- und Forschungseinrichtungen wie z.B. das Institut für Publizistik der Universität Salzburg scheinen in der Liste der externen Veranstalter auf.<sup>273</sup>

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.<sup>274</sup>

Ab den **1980er Jahren** kamen zusätzlich zu den in der Erwachsenenbildung tätigen Personen erstmals die MitarbeiterInnen des Volksbüchereiwesens als Zielgruppe hinzu. Der Bil-

---

<sup>271</sup> vgl. Lenz 2005, S. 32.

<sup>272</sup> vgl. Pöhn 1981, S. 13.

<sup>273</sup> vgl. Programm 2001, S. 14.

<sup>274</sup> vgl. Programm 1977, o.S.

dungsauftrag bewegte sich „auf der Grundlage des EB-Förderungsgesetzes und den sich daraus ergebenden Perspektiven und Vorhaben des BMUKS“,<sup>275</sup> womit gesagt wurde, 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“ verstand.<sup>276</sup> 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“ seinen Platz haben sollte.<sup>277</sup>

Charakteristisch für das Bildungsverständnis dieser Zeit ist die Tatsache, dass sich das BifEB mit seinem Angebot auch jenen Gruppen zuwandte, denen die Beteiligung an Bildungsveranstaltungen 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 in Strobl veranstalteten Jahrestagungen der KEBÖ ergaben sich zwischen führenden VertreterInnen der Erwachsenenbildung und den Zuständigen auf politischer Ebene Diskussionsmöglichkeiten über aktuelle Berufsanliegen und Initiativen.<sup>278</sup> 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 **1980er** 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 hinaus erstreckten. Durch das Abhalten von Grund- und Fortbildungskursen im Rahmen von Lehrgängen sollte ein dauerhaftes 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 Lernen zu fördern. Auf die selbstinitiierte Form der Erwachsenenbildung wird später durch zahlreiche Veranstaltungen eingegangen.

---

<sup>275</sup> Programm 1984, o.S.

<sup>276</sup> ebd.

<sup>277</sup> Programm 1987, S. 3.

<sup>278</sup> vgl. Bergauer 2002, S. 99.

Am **Beginn der 1990er** 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.<sup>279</sup> 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“<sup>280</sup> 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.<sup>281</sup>

Ein Novum dieser Zeit stellte die Berücksichtigung der Interdisziplinarität und der Wissenschaftlichkeit sowie die Entwicklung von (Selbst-) Studienmaterialien dar. 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.<sup>282</sup>

Die Begriffe „Professionalität“ und „Qualität“ wurden erstmals Anfang der 1990er im Zusammenhang mit der Bildungsarbeit genannt und dienten als Leitkategorien für die Organisation und das Service im Dienste der Bildung.<sup>283</sup> „Qualitätsverbesserung der Bildungsangebote“ innerhalb der Erwachsenenbildung sollte dadurch erreicht werden, dass die TeilnehmerInnen befähigt wurden, Lernprozesse zu planen, zu 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 1990er Jahre wurde durch den Beitritt Österreichs zur EU das Aufgabenspektrum vermehrt auf eine europaweite und internationale Ebene ausgerichtet, was sich darin ausdrückte, dass sich das BifEB von nun an als „überregionale Plattform“ verstand.<sup>284</sup> 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“<sup>285</sup> 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-

---

<sup>279</sup> Programm 1994, S. 5.

<sup>280</sup> vgl. Programm 1992, S. 5.

<sup>281</sup> vgl. Programm 1994, S. 5.

<sup>282</sup> ebd. S. 4.

<sup>283</sup> vgl. Programm 1993, S. 7.

<sup>284</sup> Programm 1995.

<sup>285</sup> Programm 1999.

pädagogische Vorstellung von Kompetenz 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 sind.<sup>286</sup> Im Rahmen dieser Aufgabe fühlte sich das BifEB verpflichtet, zur Sicherung und Entwicklung von Qualität bei der Aus- und Fortbildung beizutragen.

Die Wissenschaftlichkeit entwickelte sich zu diesem Zeitpunkt zu einem bedeutenden Wirkungsfeld des BifEB. In Form von Analysen der Erwachsenenbildungssituation und von Aufbereitungen wissenschaftlicher Erkenntnisse im Sinne von Erhebungen, Studien und Dokumentationen wurde anwendungsorientierte Forschung betrieben.<sup>287</sup> Damit berücksichtigte das BifEB den generellen Trend nach vermehrter Wissenschaftsanbindung.

In weiterer Folge deklarierte das BifEB seine Dienstleistungen unter dem Attribut „wissenschaftlich-pädagogisch“,<sup>288</sup> 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 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 einbringen.<sup>289</sup>

Im neuen Jahrtausend äußerte das BifEB verstärkt die Absicht, sich in den Dienst des Prinzips des lebenslangen Lernens zu stellen. Ein vorrangiges Ziel war und ist die Unterstützung der Professionalisierung der Erwachsenenbildung, wobei dies u.a. durch die Entwicklung von Qualitätsstandards und die Zertifizierung der Qualifikation geschehen sollte. Dieser innovative Ansatz entsprach dem einsetzenden Trend verstärkter Qualitätsarbeit in der Bildung. Dem Wandel in der Bildungsarbeit entsprechend wurden neue Lernformen und -methoden wie elektronische Medien, eLearning und TutorInnen verstärkt in das Bildungsprogramm aufgenommen.<sup>290</sup>

Die Mitarbeit an Projekten wie z.B. an der ARGE Bildungsmanagement sowie der ARGE Weiterbildungssystem und die Durchführung von EU-Projekten erfuhr ebenfalls eine Ausweitung.<sup>291</sup>

Nach diesem Überblick über die Entwicklung des Bildungsverständnisses wird nun untersucht, welche konkreten Anknüpfungspunkte sich für das BifEB im Rahmen der Professionalisierungsbestrebungen ergeben.

## 2.5.2 Professionalisierungsdimensionen und Anknüpfungspunkte des BifEB

In Ergänzung der begrifflichen Klärung des zentralen Terminus der Professionalisierung in Kapitel 2.1 soll hier überlegt werden, in welchen Dimensionen professionsentwickelnde

---

<sup>286</sup> vgl. Programm 2001, S. 3.

<sup>287</sup> ebd. S. 4.

<sup>288</sup> Programm 2004, S. 63.

<sup>289</sup> vgl. Programm 2004, S. 4.

<sup>290</sup> vgl. Programm 2002, S. 3.

<sup>291</sup> vgl. Programm 2004, S. 65.

Bestrebungen stattfinden. „Dimension“ meint in diesem Kontext, auf welcher gesellschafts-politischen 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, auf welcher Ebene also das BifEB etwas zu diesem Prozess beitragen kann.

Ziep kommt zu dem Schluss, dass sich im Prozess der Professionalisierung zwei Dimensionen differenzieren lassen:<sup>292</sup> Erstens gehe es darum, die strukturellen Voraussetzungen auf politischer und institutioneller Ebene zu schaffen, um das Tätigkeitsfeld zu entwickeln und professionelles Handeln zu ermöglichen. Zweitens bestehe Professionalisierung darin, die handelnden Personen mit den nötigen Fähigkeiten, dem erforderlichen Wissen und den entsprechenden Haltungen auszustatten, um sie zu befähigen, die sich in vielfältiger Weise stellenden Aufgaben in den erwachsenenpädagogischen Handlungsfeldern handlungspraktisch zu bewältigen.

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.<sup>293</sup>

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.<sup>294</sup> 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“<sup>295</sup> 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 Funktionen bei Fragen des Lehrens und Lernens Erwachsener bzw. des Bildungsmanagements einnimmt, Materialien, Expertisen und Dokumentationen erstellt und schließlich Initiativen und Berufsgruppen koordiniert sowie vernetzt.<sup>296</sup>

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.

---

<sup>292</sup> vgl. Ziep 1990, S. 287.

<sup>293</sup> vgl. Müller 2003, S. 114.

<sup>294</sup> vgl. Programm 2004, S. 63.

<sup>295</sup> Programm 2004, S. 4.

<sup>296</sup> vgl. Programm 2004, S. 63.

**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>

Aus der Aufstellung geht hervor, dass das BifEB in seinen Programmheften Aktivitäten nennt, die auf der systemischen Ebene angesiedelt werden können. Das BifEB kommt damit 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 den Prozess der Professionalisierung. In Anknüpfung an die in der Einleitung formulierte Fragestellung, welchen Beitrag das BifEB in der Periode 1974–2007 hinsichtlich der Professionalisierung der Erwachsenenbildung geleistet habe, wurde bis hierher eine theoretische und argumentativ gestützte Grundlage geschaffen. Um den Professionalisierungsbeitrag genauer zu erfassen und zu operationalisieren, soll im nun folgenden Teil der Arbeit der Forschungsgegenstand empirisch bearbeitet werden.



## 3 Methodischer Teil

### 3.1 Herleiten der Hypothese

Ziep kommt in seinem Werk zu dem Schluss, dass die bisherige Debatte zur Professionalisierung sich überwiegend an berufssoziologischen Kategorien orientiert hat.<sup>297</sup> 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“ der Handlungsträger zu kurz. Die genuin erziehungswissenschaftliche Sichtweise im Problemfeld der Professionalisierung sei überdies erst in Ansätzen entwickelt.

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.<sup>298</sup> 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 ist der Kern der pädagogischen Aufgabe der Erwachsenenbildung, der, wie schon im Kapitel 2.3.3 hergeleitet, im didaktischen Handeln besteht. 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.<sup>299</sup>

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 LeiterInnen 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, hier 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<sup>300</sup> in seiner zweiten Dimension von Professionalisierung ausdrückt (siehe Tabelle 5), kann durch eine Befähigung der MitarbeiterInnen auf dem weiten

---

<sup>297</sup> vgl. Ziep 1990, S. 282.

<sup>298</sup> vgl. Müller 2003, S. 111.

<sup>299</sup> ebd. S. 126.

<sup>300</sup> vgl. Ziep 1990, S. 287.

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, S. 126)**

Professionalisierungsrelevante Programmschwerpunkte des BifEB	Erwachsenen-pädagogisch relevante Handlungsebenen (Müller 2003, S. 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“<sup>301</sup> 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 1990er 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 sog. vierten Bildungsbereich zu einem immer dominanteren Regulativ wurden,<sup>302</sup> verlagerten sich auch die Arbeitsschwerpunkte des hauptamtlichen Personals in der Weiterbildung. Eine stärkere Berücksichtigung des betriebswirtschaftlich begründeten Agierens im Rahmen von pädagogischen Sinnzusammen-

<sup>301</sup> Programm 2004, S. 4.

<sup>302</sup> vgl. Faulstich 2000, S. 40.

hängen 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 soll hier 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<sup>303</sup> 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 folgende forschungsleitende Annahme:

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 ExpertInnentums in der Erwachsenenbildung dienlich war.

## 3.2 Programmanalyse

Die Analyse der BifEB Programme der Jahre 1974–2007 zielt darauf ab, die angebotenen Veranstaltungen nach den soeben 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 Häufig-

---

<sup>303</sup> vgl. Programm 2008.

keiten erkennen lässt, die die Hypothese 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 gehäuften 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 abgesucht wurde, die ein genaueres Abbilden des vielfältigen Programmangebotes erlauben.

### 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.<sup>304</sup> So können Texte unterschiedlicher Art, wie beispielsweise Zeitungsartikel, Interviewtranskriptionen oder auch Schulbücher zum Gegenstand der Inhaltsanalyse gemacht werden. 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.<sup>305</sup> Vereinfacht ausgedrückt gilt es also, das Material nach den Absichten des Senders zu durchleuchten.

Die Inhaltsanalyse hat somit Selektions- und Klassifikationsinteresse.<sup>306</sup> 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.<sup>307</sup> Qualitative Forschung strebt jedoch vielfach an, die Auswertungsaspekte aus dem jeweiligen Text heraus zu entwickeln. In diesem Fall des sog. induktiven Vorgehens orientiert sich die Formulierung der Kategorien an Passagen des zu analysierenden Textes.<sup>308</sup>

Die Systematik der Methode besteht nun darin, das Material zu durchforsten und dabei Textbestandteile einer bestimmten Kategorie zuzuordnen.<sup>309</sup> Als Ankerbeispiele für die Kategoriezuordnung dienen konkrete Textstellen, die eindeutig unter eine Kategorie fallen. 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.

---

<sup>304</sup> vgl. Mayring 1997, S. 12.

<sup>305</sup> (vgl. Mayntz 1974, S. 151) zit. nach Lamnek 2005, S. 478.

<sup>306</sup> vgl. Früh 2004, S. 21.

<sup>307</sup> vgl. Mayring 2005, S. 11.

<sup>308</sup> ebd.

<sup>309</sup> vgl. Mayring 1997, S. 83.

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 aufgrund 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.<sup>310</sup>

Das Ziel der Inhaltsanalyse, etwas über den Sender der schriftlichen Botschaft zu erfahren, deckt sich mit dem Forschungsinteresse dieser Arbeit: den Professionalisierungsbeitrag des BifEB aus dem Programmangebot herauszufiltern. Daher erweist sich die Inhaltsanalyse grundsätzlich als geeignete Methode, es wird jedoch in einigen Aspekten von der klassischen Form abgegangen und mit Hilfe automatisierter Technik und unter Anwendung statistischer Verfahren operiert (siehe Beschreibung in 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 den hier untersuchten Zeitraum 1974–2007 konnte auf alle 34 Jahresprogrammhefte zurückgegriffen werden. Sie geben einen Überblick über alle Veranstaltungen, die im Laufe eines Jahres im BifEB stattgefunden haben. Bei einem Großteil dieser Kurse war das BifEB Selbst- oder zumindest Mitveranstalter. Da die besagte Bildungseinrichtung ihre Infrastruktur aber auch anderen Institutionen angeboten hat, 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 berücksichtigt wurden, wobei hierzu auch jene Kurse und Seminare gezählt wurden, 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. LehrerInnenfortbildungen des Pädagogischen Instituts des Bundes in Salzburg).

---

<sup>310</sup> vgl. Lamnek 2005, S. 496.

Aufgrund 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.

### 3.2.2.2 Heterogenität der Programmhefte

Der Aufbau der Programmhefte variiert über den Beobachtungszeitraum; schon allein bezüglich Aufmachungsform und Organisation erweisen 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 in Richtung längerer und differenzierterer Veranstaltungsbeschreibungen erkennbar.<sup>311</sup>

### 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 1980er Jahren zugrunde lag, als vorteilhaft. Für jede Veranstaltung wurde zu folgenden Punkten eine mehr oder weniger umfangreiche Eintragung in die Datentabelle vorgenommen:<sup>312</sup>

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

### 3.2.2.4 Einstufungs- und Abgrenzungsprobleme

Die angelegte Datentabelle umfasste schließlich 1475 Veranstaltungen, wobei diese Anzahl nicht das vollständige Veranstaltungskontingent widerspiegelt. Die Diskrepanz (siehe Abbildung 1) zwischen den insgesamt 2108 Einzelveranstaltungen, die im Auswertez Zeitraum abge-

---

<sup>311</sup> Die elektronische Erfassung der Kurse gestaltete sich bei jenen Programmen besonders schwierig, die die relevanten Informationen zu den Veranstaltungen an unterschiedlichen Stellen im Jahresprogramm enthalten. Als Beispiel kann das Programmheft aus 1988 erwähnt werden, das vorneweg eine detaillierte Veranstaltungsbeschreibung vornimmt, jedoch nicht den Veranstalter dazu angibt. Diese Teilinformation muss 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.

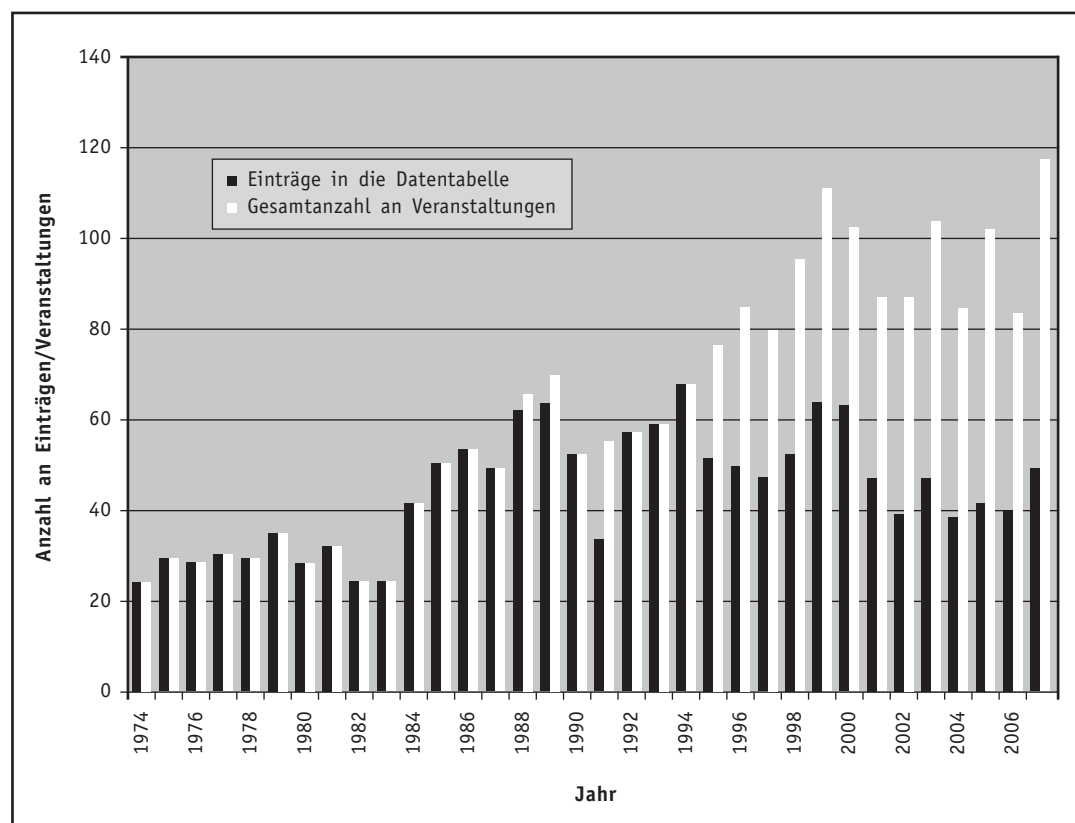
<sup>312</sup> Fehlten zu einzelnen Veranstaltungen zentrale Einträge, wie Angaben zum Ziel, zur Zielgruppe oder zum Inhalt, so wurden diese dennoch in die Tabelle aufgenommen, weil ein aussagekräftiger Titel eine Mitberücksichtigung der betreffenden Veranstaltungen in der folgenden Analyse durchaus erlauben konnte.

halten 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.

Ein weiteres Problem ergab sich mit Lehrgängen, die aus bis zu 12 Einzelmodulen pro Jahr bestanden 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.<sup>313</sup>

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



<sup>313</sup> Ein Auseinanderklaffen dieser Werte verstärkt sich v.a. gegen Ende der 1980er Jahre. Besonders eklatant war dieser Unterschied im Jahr 2003: 103 abgehaltene Einzelveranstaltungen stehen 47 Einträgen in der Datentabelle gegenüber.

Ein Großteil der Veranstaltungen ist durch eine mehrere Sätze umfassende inhaltliche Beschreibung charakterisiert, bei 220 Veranstaltungen, für die im jeweiligen Programmheft weder Angaben über Ziele noch über Inhalte vorliegen (siehe Kapitel 3.2.2.3), war eine inhaltliche Klassifikation dieser Veranstaltungen 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**

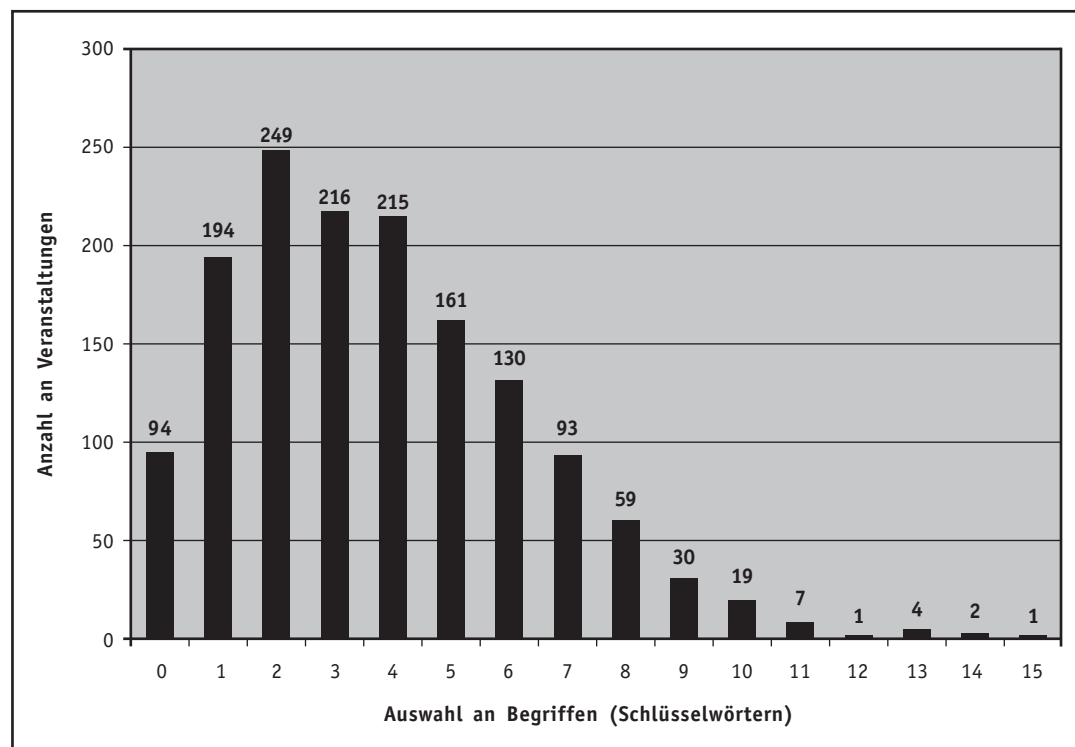
Begriff	Treffer	Begriff	Treffer
Lernen	266	Modell	70
Bibliothek ODER Bücher	261	Konzept	67
Praxis	223	Verständnis	65
Methode	213	Öffentlichkeitsarbeit	62
Lesen ODER Literatur	166	Supervision ODER Coaching	60
Alte(r) ODER Seniort ODER geriatrisch ODER ältere	133	Rolle	56
Lehren	119	Wissenschaft	47
Organisation	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 Schlüsselbegriffe gingen aus dem zu analysierenden Text selbst hervor. Es wurde nach Wörtern gesucht, welche für die jeweilige Handlungsebene zentrale Bedeutung haben und somit eine Schlüsselfunktion einnehmen. 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 Wörter „Erwachsenenbildung“ und „Professionalisierung“, die zwar für die vorliegende Arbeit zentrale Bedeutung einnehmen, wurden nicht als Schlüsselbegriffe definiert, weil sie aufgrund ihres häufigen Gebrauchs in den Programmheften keine Trennschärfe aufweisen und damit keine Klassifizierung erlauben würden.

Die Texteinträge in den Rubriken „Ziel/Inhalt“ sowie „Titel“ der Datentabelle wurden nach diesen Schlüsselwörtern mittels elektronischer Datenverarbeitung 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**<sup>314</sup>



<sup>314</sup> 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. 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.<sup>315</sup>

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 Korrektur, 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 überarbeitete Klassifikation war Grundlage für die nachfolgenden Häufigkeitsauswertungen, die unterteilt in 5- bzw. 7-Jahresperioden erfolgten.<sup>316</sup>

## 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 gewählt. 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.

---

<sup>315</sup> 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.

<sup>316</sup> 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: 1974–80, 1981–85, 1986–90, 1990–95, 1996–2000, 2001–07.

**Tabelle 8: Ergebnis der hierarchischen Clusteranalyse inklusive Gruppengröße und diskriminierender Begriffe;** besonders trennscharfe Begriffe sind fett hervorgehoben

Benennung	Anzahl	Diskriminierende Begriffe
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, Beratung, Rolle, Methode,</b> Kompetenz, Wissenschaft
Bibliothekseitung	210	<b>Bibliothek, Lesen &amp; Schreiben,</b> Führung, Medien, Verständnis
Bibliothek: Methoden, Kommunikation	18	<b>Öffentlichkeitsarbeit, Modell, Führung,</b> <b>Kommunikation,</b> Methode, Bibliothek
heterogenes Großcluster	509	vage definiert durch: Diskussion, Alte(r), Wissenschaft, Modell, Kultur

■ Programmebene	■ Unterrichtsebene	■ Bibliothekswesen
-----------------	--------------------	--------------------

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 MigrantInnen) zugeteilt.

**Tabelle 9: Aufteilung des heterogenen Großclusters aus der hierarchischen Clusteranalyse auf bestehende und neue Kategorien;**  
besonders trennscharfe Begriffe sind fett hervorgehoben

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

■ Programmebene   ■ Unterrichtsebene   ■ Bibliothekswesen   ■ Hauptkategorie „Bildung und Gesellschaft“

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 eine Bearbeitung 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 notwendig, in einem gutachtlichen Datendurchlauf die computergestützte Klassifikation auf Plausibilität zu prüfen und diese um die mangelhaft beschriebenen Veranstaltungen (weniger als zwei Treffer), 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<sup>317</sup>**

Hauptkategorie	1. Unterkategorie	2. Unterkategorie
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	2.4.1 Frauen 2.4.2 Ältere Menschen 2.4.3 Sonstige
3 Bibliothekswesen	2.5 Grundlagen und Wissenschaft 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.

<sup>317</sup> GWA steht für Gemeinwesenarbeit, „Sonstige“ unter 2.4.3 bezeichnet Behinderte, ArbeiterInnen und MigrantInnen.

### 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 von 1974 bis 1981 am Programm stand. 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 1990er 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 wird von der KEBÖ in Kooperation mit dem BifEB eine Veranstaltung angeboten, 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 (LeiterInnen, PlanerInnen) 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 Untereinheiten: „Frauen“ (diese ergab sich bereits durch die Clusteranalyse), „Ältere Menschen“ und „weitere Personengruppen“ wie z.B. ArbeiterInnen, MigrantInnen 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.

In den späteren 1990er 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 1980er 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 1990er 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 1990er Jahre stellt das selbstorganisierte, selbständige Lernen dar. Die „*Entwicklungswerkstatt SOL*“ (1995),<sup>318</sup> 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.

---

<sup>318</sup> „SOL“ steht als Abkürzung für Selbstorganisiertes Lernen.



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 Designentwicklung*“ (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, z.B. „*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 Spezial-sachgebiet identifiziert werden. Die Veranstaltungsreihe „*Klio – Geschichte und Erwachsenenbildung*“ will im „*Revolutionsseminar*“ (1991, 1992) einen exemplarischen Zugang zu Geschichte herstellen.

#### 3.3.2.2.4 Zielgruppen

Eine bedeutende Zielgruppe, die sich auch bei der Clusteranalyse als dominant erwies, bilden die **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 1990ern wird mit dem „*Frauen-seminar*“ 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 umfassend und von verschiedenen Aspekten auf die Zielgruppe der Frauen ein. Die Geschichte der Frauenbewegung wird ebenso wie geschlechtsspezifische Perspektiven in soziokulturellen Feldern und Kommunikationsstrategien sowie Konfliktmanagement thematisiert.

Dem Aufgabenbereich von Frauen in Projekten bzw. in der Leitung von Organisationen nehmen sich 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.

Die Veranstaltungsreihe „*Altern – Bilden – Lernen*“, die in den 1990er Jahren angeboten wurde (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 betreffen die Gruppen der ArbeiterInnen (z.B. „*Werkstatt ArbeiterInnenbildung*“ 1980–1999), der ausländischen MitbürgerInnen (z.B. „*Arbeit mit ausländischen MitbürgerInnen*“ 1994–1999) und schließlich der 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 Akademien 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.

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 Veranstaltungen bestimmten Methoden, weshalb eine Untergruppe *„Methoden und Kommunikation“* erstellt wurde. Eine Vielzahl an Fortbildungen für BibliothekarInnen 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 BüchereileiterInnen, ehrenamtliche, nebenberufliche sowie für hauptberufliche BibliothekarInnen 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 Literarische Sachgebiete

In diese Gruppe fallen Fortbildungsseminare für BibliothekarInnen, die ein bestimmtes Sachgebiet oder eine konkrete Literaturgattung aufgreifen. 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 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

Die Veranstaltungen dieser Kategorie behandeln 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 1990er 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 Ausrichtung 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).

Dazu können auch Veranstaltungen gezählt werden, die sich der *„Mitarbeiterausbildung in volksculturellen 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 Gesamtveranstaltungszahl als auch an der Zahl der ausgewerteten Veranstaltungen (siehe Abbildung 1 und Tabelle 11) ablesbar. Bei Betrachtung der einzelnen Hauptkategorien – Programmebene, Unterrichtsebene, Bibliothekswesen und 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<sup>319</sup>**

Kategorie	Perioden						Gesamt
	1974 – 1980	1981 – 1985	1986 – 1990	1991 – 1995	1996 – 2000	2001 – 2007	
Projektmanagement	0	0	2	10	12	7	<b>31</b>
Planung, Führungsaufgaben, PR	14	8	10	24	27	43	<b>126</b>
<i>Zwischensumme Programmebene</i>	<i>14</i>	<i>8</i>	<i>12</i>	<i>34</i>	<i>39</i>	<i>50</i>	<i>157</i>
Beratung, Supervision und Coaching	5	0	4	32	30	65	<b>136</b>
Methodik und Didaktik	60	22	36	42	59	50	<b>269</b>
Sachgebiete	5	5	27	16	14	15	<b>82</b>
Zielgruppe – Frauen	1	0	1	7	14	14	<b>37</b>
Zielgruppe – Ältere Menschen	17	20	42	26	16	10	<b>131</b>
Zielgruppe – Sonstige	5	8	12	12	19	5	<b>61</b>
Grundlagen und Wissenschaft	18	29	31	8	3	6	<b>95</b>
<i>Zwischensumme Unterrichtsebene</i>	<i>111</i>	<i>84</i>	<i>153</i>	<i>143</i>	<i>155</i>	<i>165</i>	<i>811</i>
Bibliotheksleitung	37	24	29	26	29	26	<b>171</b>
Methoden und Kommunikation	0	6	10	9	6	9	<b>40</b>
Literarische Sachgebiete	4	13	10	18	11	21	<b>77</b>
<i>Zwischensumme Bibliothekswesen</i>	<i>41</i>	<i>43</i>	<i>49</i>	<i>53</i>	<i>46</i>	<i>56</i>	<i>288</i>
Bildung und Gesellschaft allgemein	6	4	18	21	32	20	<b>101</b>
GWA, Volkskultur und regionale Projekte	2	13	22	5	2	8	<b>52</b>
<i>Zwischensumme Bildung &amp; Gesellschaft</i>	<i>8</i>	<i>17</i>	<i>40</i>	<i>26</i>	<i>34</i>	<i>28</i>	<i>153</i>
nicht einordenbar	12	8	8	3	0	0	<b>31</b>
Bundesreferentenveranstaltungen	5	2	0	0	0	0	<b>7</b>
KEBÖ Jahrestagungen	9	4	3	0	0	0	<b>16</b>
Internationale EB-Kurse	0	0	5	7	0	0	<b>12</b>
<i>Zwischensumme nicht Klassifizierte</i>	<i>26</i>	<i>14</i>	<i>16</i>	<i>10</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>66</i>
<b>Gesamtsumme</b>	<b>200</b>	<b>166</b>	<b>270</b>	<b>266</b>	<b>274</b>	<b>299</b>	<b>1475</b>
<i>Mittlere jährliche Kursanzahl</i>	<i>29</i>	<i>33</i>	<i>54</i>	<i>53</i>	<i>55</i>	<i>43</i>	<i>43</i>

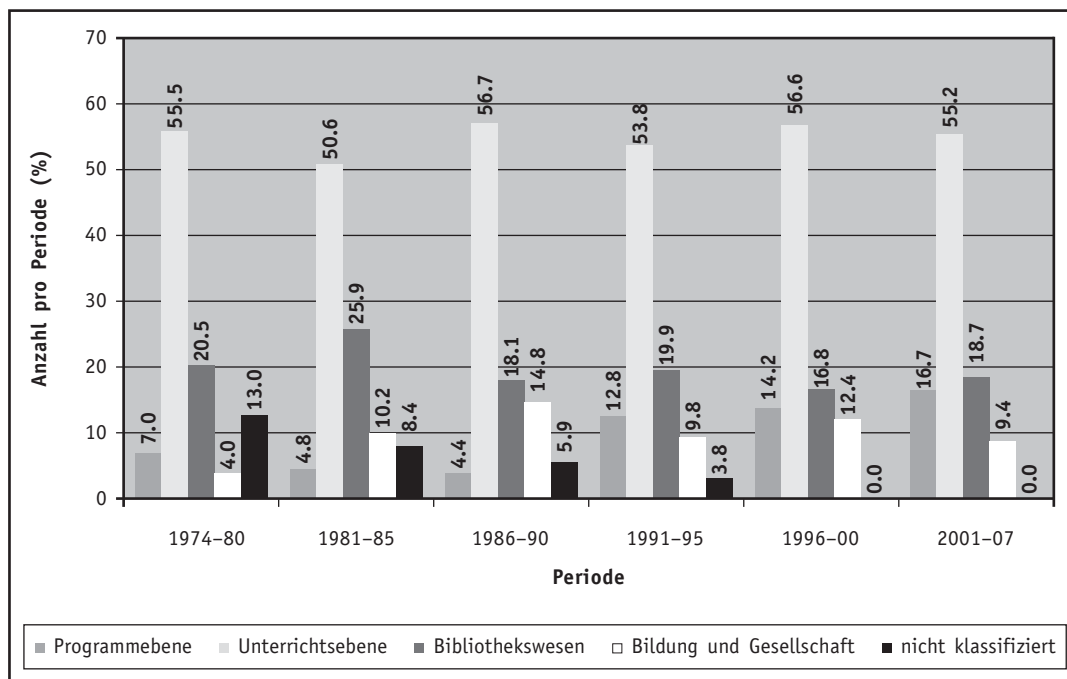
Im gesamten Beobachtungszeitraum waren die Veranstaltungen, die der Unterrichtsebene zuzuzählen sind, klar dominierend. Ihr Anteil machte mit nur geringen Schwankungen (+/- 2%) rund 55% der Veranstaltungen aus. Im Vergleich zur Steigerung der Gesamtveranstaltungsanzahl fiel die Zunahme der Bibliothekslehrgänge 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 1980er Jahre mit einem Anteil von 14,8%. Im Zeitraum 2000–2007 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.

<sup>319</sup> PR steht für Public Relations, GWA für Gemeinwesenarbeit.

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



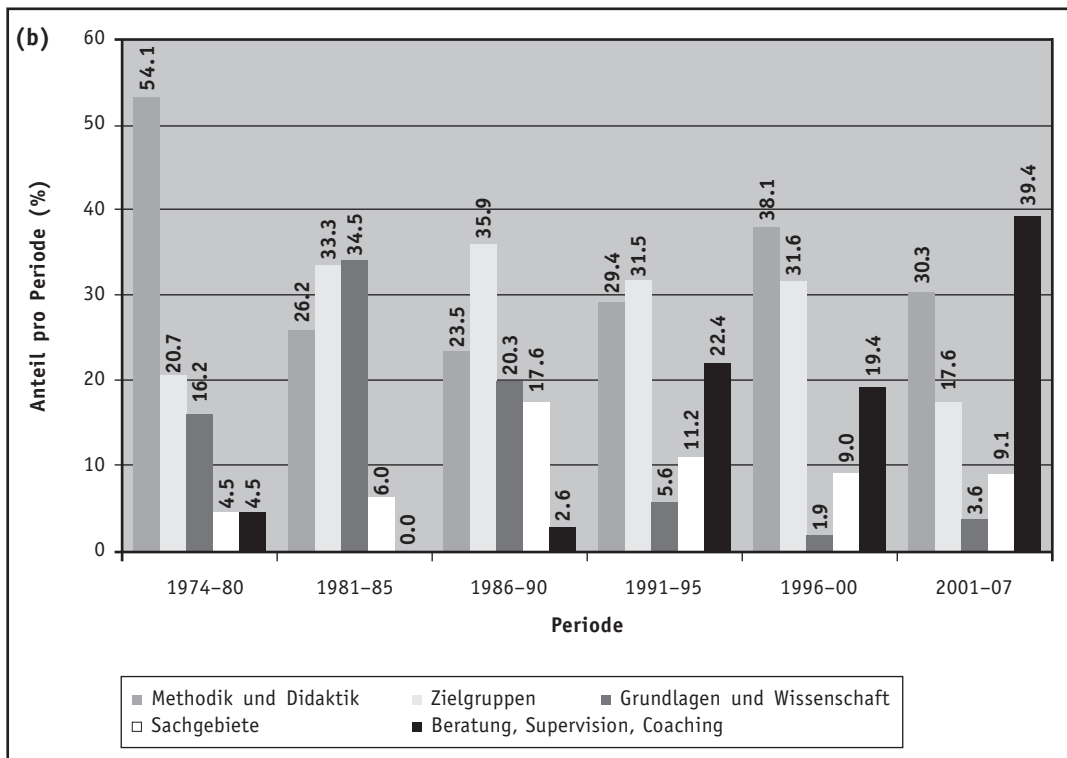
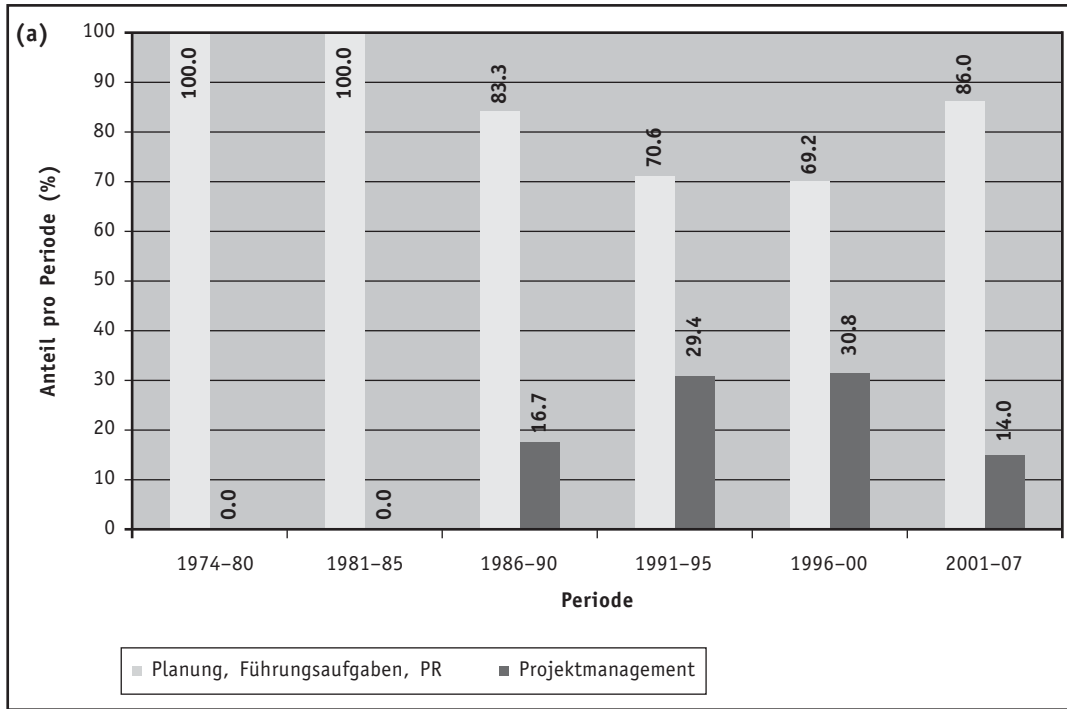
In Abbildung 3 scheinen auch die nicht klassifizierten Veranstaltungen auf, die von 13,0% der Anfangsperiode auf 0% sanken. Das vollkommene Verschwinden dieser Gruppe ist einerseits durch die ausführlicher werdenden Veranstaltungsbeschreibungen zu erklären, wodurch eine Klassifizierung möglich wurde. andererseits war auch das Ausbleiben von Veranstaltungen wie z.B. der KEBÖ-Jahrestagungen, der Jahrestagungen der LeiterInnen der Förderungsstellen des Bundes für Erwachsenenbildung sowie der Tagungen Erwachsenenbildung international ab der zweiten Hälfte der 1990er Jahre dafür verantwortlich.<sup>320</sup>

### 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).

<sup>320</sup> Die genannten Veranstaltungstypen konnten nämlich aufgrund der nicht vorhandenen Zielformulierungen und der wenig aussagekräftigen Titel nicht klassifiziert werden.

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



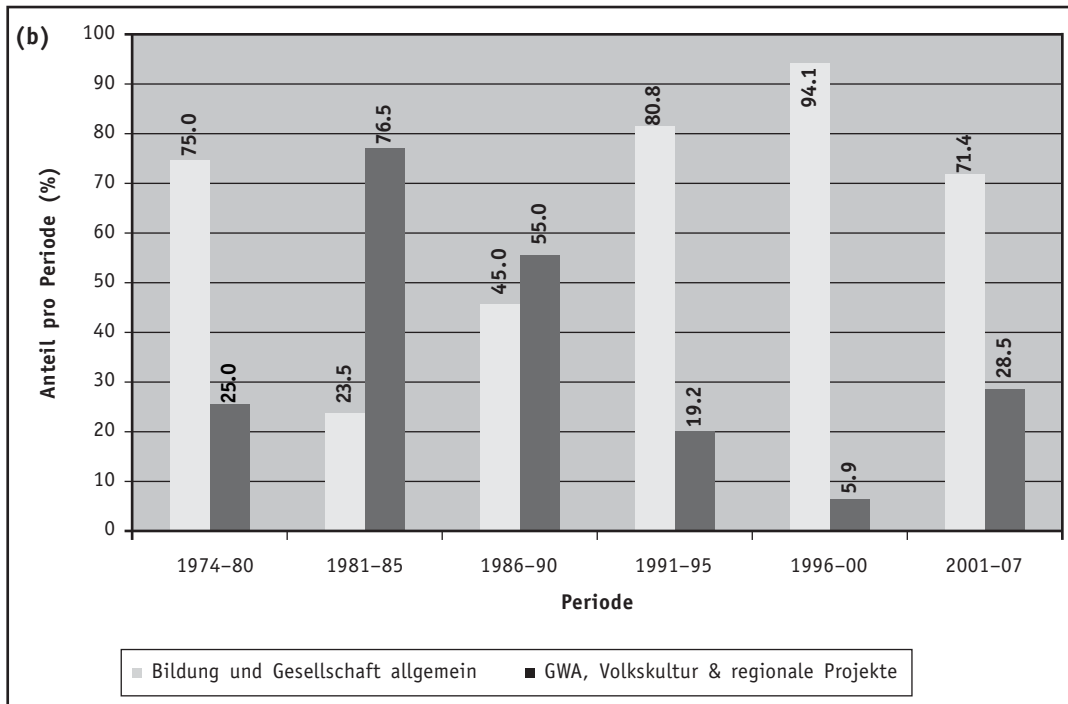
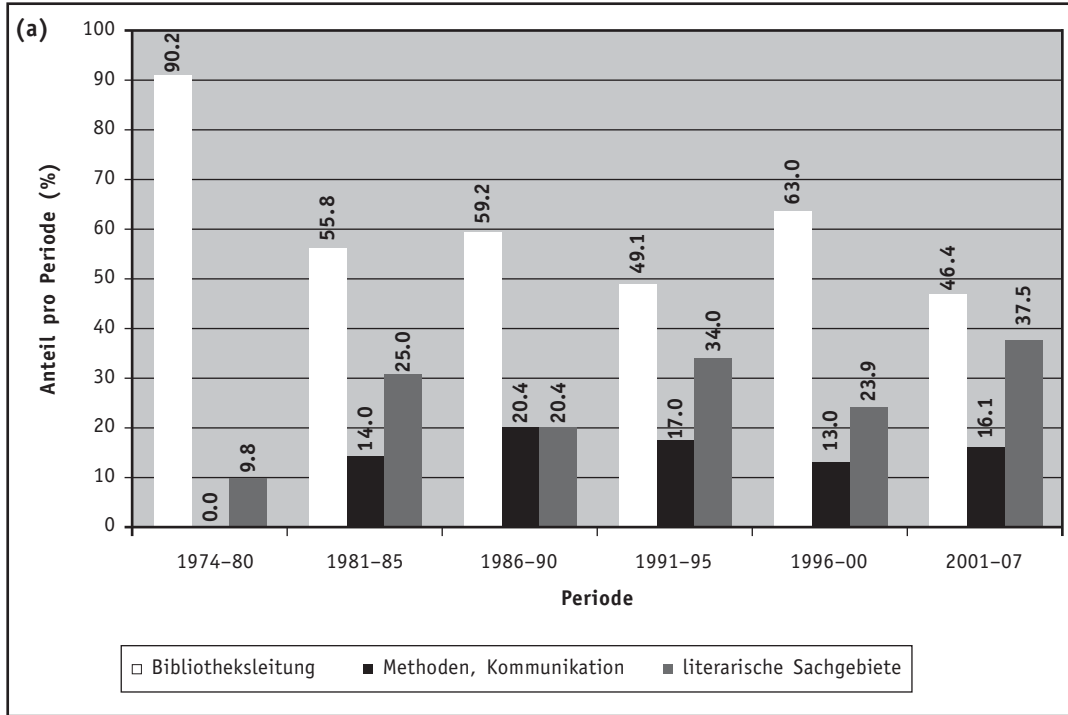


Bei der **Unterrichtsebene** ergab die Verteilung auf ihre fünf Subkategorien ein noch wechselhafteres Bild (siehe Abbildung 4b). Zu Beginn bildeten die Veranstaltungen der Subkategorie „Methodik, Didaktik“ mit 54,1% ein starkes Übergewicht, gefolgt von den zielgruppenorientierten Kursen (20,7%) und 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).

**Abbildung 5: Veränderung der Anteile der Unterkategorien am Veranstaltungsangebot der jeweiligen Hauptkategorie innerhalb der Auswerteperioden (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 Erwachsenen-bildnerInnen dar, da es Qualifizierungsmöglichkeiten für die spezifischen Handlungsebenen sowie für spezielle Funktionsbereiche der Erwachsenen-bildung wie z.B. das Bibliothekswesen bietet.**

An den Ausgangspunkt der Diskussion soll nochmals der Gedanke von Müller gestellt werden, der darauf basiert, dass der Kern pädagogischer Professionalität aus dem didaktischen Handeln bestehe.<sup>321</sup> 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%) um etwa 20% schwankt, macht deutlich, dass über den gesamten Zeitraum hinweg die Ausbildung für den Bibliotheksbereich zu einem Aufgabengebiet des BifEB zählt.

Daraus kann geschlossen 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 ErwachsenenbildnerInnen 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

---

<sup>321</sup> vgl. Müller 2003, S. 128.

(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 „Bibliotheksführung“ 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“ oder „professionelles Handlungsrepertoire erweitern.“ In einigen Fällen wird das Lernverständnis der Veranstaltung als „erfahrungsorientierter Prozess“ dargestellt, der aus einem „Ineinandergreifen von theoretischen Inputs, persönlicher Verarbeitung, Selbstreflexion und Informationsaustausch“ besteht.<sup>322</sup>

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.<sup>323</sup>

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.

---

<sup>322</sup> Programm 2007, S 17, 18, 19.

<sup>323</sup> vgl. Programm 2004, S. 28.

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 BifEB 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.<sup>324</sup> 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.<sup>325</sup>

Die Didaktik als Wissenschaft vom Lehren und Lernen sowie den Zusammenhängen im unterrichtlichen Geschehen,<sup>326</sup> 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.<sup>327</sup> 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 bzw. zweitstärkste Gruppe innerhalb der Veranstaltungen der Unterrichtsebene

---

<sup>324</sup> vgl. Müller 2003, S. 135.

<sup>325</sup> vgl. Koring 1990, S. 14.

<sup>326</sup> vgl. Gómez Tutor 2003, S. 308.

<sup>327</sup> vgl. Siebert 1999, S. 125.

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 Wissenschaft“ 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 [sic] als Mitarbeiter [sic!] in der Erwachsenenbildung“ und bot zusätzlich Seminare für stellenlose LehrerInnen 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 fünf Jahren ErwachsenenbildnerInnen für die Bildungsarbeit mit älteren Menschen qualifiziert. Diese Veranstaltungsdichte 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 heute 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. 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 MeinungsbildnerInnen und ExpertInnen 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 aufgrund 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, leistete das BifEB bereits seit seiner Gründung zielgruppenspezifische Bildungsarbeit.

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 behinderte Menschen, ArbeiterInnen und MigrantInnen 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,<sup>328</sup> sodass 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 und das Zielgruppenkonzept eine moderne Auslegung und 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.<sup>329</sup> 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,<sup>330</sup> 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.

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.<sup>331</sup> 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 agierenden Personen keinerlei Ausbildungsrichtlinien gab. 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

---

<sup>328</sup> vgl. Kammerer 2003, S. 331.

<sup>329</sup> ebd. S. 338.

<sup>330</sup> vgl. Gómez Tutor 2003, S. 316.

<sup>331</sup> vgl. Hammerer/Melter 2007, S. 36.

Guidance-Strategie“. Der 1999 am BifEB etablierte Lehrgang für Bildungs- und BerufsberaterInnen ist Teil der österreichischen Umsetzungsmaßnahmen des Lebenslangen Lernens.<sup>332</sup>

Dieser Lehrgang ist ein gutes Beispiel für die von Müller vorgestellte Konzeption der DozentInnenweiterbildung,<sup>333</sup> 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.<sup>334</sup>

Aufgrund 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 1990er Jahren als grundlegendes didaktisches Konzept verankert.<sup>335</sup> Für Lernprozesse hat sich die Verwendung des Begriffs Selbststeuerung etabliert.<sup>336</sup> Dieses selbstgesteuerte Lernen fußt jedoch keinesfalls ausschließlich auf individuellen Lernanstrengungen, sondern kann „von außen“, also durch institutionalisierte Angebote unterstützt werden. Deshalb wurde vom BifEB als Ziel aufgegriffen, WeiterbildnerInnen verschiedene Modelle des autodidaktischen Lernens vorzustellen und ihnen Methoden zu vermitteln, die selbstgesteuertes Lernen in Gang setzen. 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 7 Veranstaltungen der Kategorie „Methodik, Didaktik“ und 4 der Kategorie „Sachgebiete“ dem selbstgesteuerten Lernen. Bei den Veranstaltungen 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 verschiedenen Institutionen der Erwachsenenbildung längerfristig im Sinne eines Teilnehmerückgangs auswirken könnte, geht Bisovsky in einem Artikel für das Magazin „erwachsenenbildung.at“ nach.<sup>337</sup> Er folgert

<sup>332</sup> Didaktisch ist der 2-jährige 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. 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 (vgl. Hammerer/Melter 2007, S. 37f.).

<sup>333</sup> vgl. Müller 2003, S. 141.

<sup>334</sup> ebd. S. 144.

<sup>335</sup> vgl. Siebert 2003, S. 105.

<sup>336</sup> ebd. S. 106.

<sup>337</sup> vgl. Bisovsky 2007, S. 10–1.



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 selbstgesteuerten 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 1990er 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 1980ern nahm, wurden auch die so genannten extrafunktionalen Qualifikationen wie z.B. Organisationstalent, Kooperationsfähigkeit und Fähigkeit zur Teamarbeit vermehrt von ErwachsenenbildnerInnen nachgefragt.<sup>338</sup> Diese nicht genuin pädagogischen Fähigkeiten entwickelten sich in dieser Übergangsphase zu eigenständigen Kompetenzen, die heute unter den veränderten Weiterbildungsbedingungen einen hohen Stellenwert einnehmen.<sup>339</sup> 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“,<sup>340</sup> „Bildungsmarketing für die Bildung mit Erwachsenen“<sup>341</sup> und „Bildungscontrolling & balanced score card“.<sup>342</sup>

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

---

<sup>338</sup> vgl. Gieseke 1988, S. 14.

<sup>339</sup> vgl. Gieseke/Foschepoth/Länge/Menke 1997, S. 23.

<sup>340</sup> vgl. Programm 1994, S. 33.

<sup>341</sup> vgl. Programm 2000, S. 53.

<sup>342</sup> vgl. Programm 2007, S. 22.

einer verstärkten Projektorientierung gegeben hat.<sup>343</sup> 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 daran 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 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.<sup>344</sup>

Ob diese Erkenntnis dazu beigetragen hat, dass es in den letzten sieben Jahren wieder zu einer Abnahme der Veranstaltungen zum Thema Projektmanagement gekommen ist, 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 angeboten, die das BifEB zusammen 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 BüchereileiterInnenausbildung 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/zur ehrenamtlichen 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 dritten Periode, eine zweite Ausbildung geschaffen, die sich an hauptberufliche BibliothekarInnen an Öffentlichen Büchereien richtete. Ziel war es, die erforderlichen Kenntnisse und Fertigkeiten der BüchereileiterInnentätigkeit im Sinne eines Berufsbildes zu vermitteln.<sup>345</sup> Obwohl sich die beiden bestehenden Ausbildungssysteme an Personen wandten, die das Bibliothekswesen

---

<sup>343</sup> vgl. Vater 2007, S. 5–5.

<sup>344</sup> ebd.

<sup>345</sup> vgl. Programm 1988, S. 18.

in unterschiedlichen Beschäftigungslagen ausübten, wurden sie für die Analyse aufgrund ähnlich gelagerter Ziele zu einer Kategorie, nämlich jener der „Bibliotheksleitung“ 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 Sachgebiete“ 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 mit 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 aufgrund 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/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.<sup>346</sup> Ribolits greift diesen Ansatz kritisch auf, indem er schreibt, dass die „[...] employability durch das lebenslange update arbeitsmarktrelevanter Qualifikationen abzusichern [...]“ sei.<sup>347</sup> In der Arbeitswelt werden 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, aner kennbar und eventuell für

---

<sup>346</sup> vgl. Gruber 2007, S. 2-2.

<sup>347</sup> Ribolits 2004, S. 9.

eine Folgeausbildung anrechenbar zu machen. Die Erwachsenenbildung reagiert auf diesen im Grunde positiven Effekt, indem sie abschlussbezogene Veranstaltungen z.B. auf dem Gebiet der EDV oder des Spracherwerbs anbietet. Für das heterogene Berufsfeld der Erwachsenenbildung, 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) angeboten. Die Lehrgänge der Kategorie „Bibliotheksleitung“ liegen zwar mit 45 erst an dritter Stelle, aber hier kommt wieder der Effekt der Parallelveranstaltungen zum 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 aufgenommen hat, 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 sind allgemeine Kennzeichen der Wissenschaftlichkeit eines Weiterbildungsangebots folgende: Aktualität, fachspezifische Vertiefung, Praxisbezug und Vermittlung von wissenschaftlich fundiertem Wissen.<sup>348</sup> Diese Parameter sind

---

<sup>348</sup> vgl. Waxenegger 1994, S. 195.

nach Ansicht Waxeneggers nicht unbedingt an den Ort der Universität gebunden. Dadurch wird formal bestätigt, dass auch eine Einrichtung wie das BIfEB zur Wissenschaftlichkeit der Erwachsenenbildung beitragen kann. Die Aufnahme von Lehrgängen universitären 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 konnten, sondern es ergab sich auch eine gewisse Durchlässigkeit bzw. ein Modus der Anrechenbarkeit. Das Seminar „Erwachsenenbildung in Theorie und Praxis“ z.B. 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 für ein universitäres Studium, aber für ein Basiszertifikat anrechenbar ist die Seminarreihe „Integrierte Lernprozess-Gestaltung mit der TZI“<sup>349</sup> (nach Ruth Cohn)“. Somit ist auch in diesem Fall eine Durchlässigkeit in ein weiterführendes Ausbildungssystem gewährleistet.

Wissenschaftliche Fundierung der Weiterbildung ist untrennbar verknüpft mit der Diskussion der Professionalisierung im Weiterbildungsbereich.<sup>350</sup> Professionalität wird verstanden als Nachdenken über Professionalisierung, das auch mit einer Reflexion über die eigene berufliche Identität einhergeht. Das berufliche Selbstverständnis scheint aber gerade ein Problemfeld der ErwachsenenbildnerInnen zu sein. Eine empirische Studie hat ergeben, dass die Berufsidentität von zehn befragten ErwachsenenbildnerInnen sehr heterogen ist.<sup>351</sup> 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. Es fällt auf, dass keiner der Befragten sich in der Rolle des Pädagogen/der Pädagogin sieht, was insofern verwundert, als die Mehrheit ein abgeschlossenes Pädagogikstudium mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung/Weiterbildung angeben konnte.

Ähnlich Erfahrungen macht Gruber, wenn sich das berufliche Selbstverständnis nicht aus der Erwachsenenbildung her konstituiert.<sup>352</sup> 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

---

<sup>349</sup> TZI steht für Themenzentrierte Interaktion nach Ruth Cohn.

<sup>350</sup> vgl. Waxenegger 1994, S. 192.

<sup>351</sup> vgl. Peters 2004, S. 188.

<sup>352</sup> vgl. Gruber 2006, S. 183.

Selbstverständnis ihrer Berufsausübung Gewissheit zu erlangen. Gemäß Ribolits ermöglicht ein Selbstbewusstsein im Sinne eines wohlwollenden Verstehens der eigenen Person als Lehrende/Lehrender, mit pädagogisch fundiertem Selbstverständnis zu handeln und nicht nur als VermittlerIn fremdbestimmter Ausbildungsziele.<sup>353</sup> Daher ist die Integration einer Reflexion über die eigene berufliche Rolle bei der Qualifizierung von ErwachsenenbildnerInnen sinnvoll.

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 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?“ vorgenommen hat.<sup>354</sup> Einige beispielhafte Angaben: methodische Wege, Umgang mit Medien, Gesprächsführung, realistische Selbsteinschätzung, deutliches Sprechen, Leitungskompetenz und didaktische Kompetenz. Da sich die genannten Anforderungen als Lerninhalte diverser Veranstaltungen des BifEB wieder finden (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 aufgenommen hat, stellt „[...]ein europaweit einzigartiges System zur Professionalisierung und Qualitätssicherung der Erwachsenenbildung“ dar.<sup>355</sup> Sie bildet für die rund 100.000 Menschen, die im Bildungssektor meist ohne eine systematisch anerkannte erwachsenenpädagogische Qualifizierung tätig sind, einen Orientierungsrahmen, 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.

---

<sup>353</sup> vgl. Ribolits 1991, S. 279.

<sup>354</sup> vgl. Nuissl 2000, S. 74.

<sup>355</sup> vgl. DIE Magazin 2007, S. 6.

Die pädagogisch gesellschaftliche Kompetenz geht davon aus, dass ErwachsenenbildnerInnen 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.<sup>356</sup> 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“ naheliegend.

Ebenfalls eindeutig ist der Konnex zwischen der Ebene „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 ErmöglicherInnen des Lernens und LernbegleiterInnen als 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.<sup>357</sup> 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.<sup>358</sup> Das Verständnis über die eigene Rolle und das berufliche Selbstbewusstsein werden, wie bereits beschrieben, in mehreren Veranstaltungskategorien zum Thema gemacht und reflektiert.

---

<sup>356</sup> vgl. Heilinger 2005, S. 168.

<sup>357</sup> ebd. S. 169.

<sup>358</sup> ebd. S. 170.

## 5 Zusammenfassung und Ausblick

Seit Ende der 1960er 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 mit 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 1980er 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, inwiefern es einen Beitrag zur Professionalisierung geleistet hat.

Als Grundlage für eine derartige Analyse dienten die jährlichen Programmhefte. Einen wichtigen theoretischen Anknüpfungspunkt bildete die zweite Professionalisierungsdimension nach Ziep.<sup>359</sup> Sie besagt, dass die in der Erwachsenenbildung handelnden Personen mit dem erforderlichen Wissen, Können und den entsprechenden Haltungen auszustatten sind. Müller, 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.<sup>360</sup>

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.

---

<sup>359</sup> vgl. Ziep 2000.

<sup>360</sup> vgl. Müller 2003.



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 zur 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 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 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 Veranstaltungskategorie wurde vom BifEB über den Analysezeitraum hinweg wachsende Bedeutung zugemessen, 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 Unterrichts 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: Behinderte, ArbeiterInnen, MigrantInnen“).

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 ErwachsenenbildnerInnen bereitstellt, die im Handlungsfeld des Unterrichts tätig sind, als auch für solche AkteurInnen, die auf der Planungsebene agieren. Der Anstieg der Veranstaltungen der Programmebene läuft parallel zu dem seit den 1990er Jahren zu verzeichnenden Trend der Ökonomisierung und Privatisierung der Erwachsenenbildung. Die seit diesem Zeitpunkt notwendig 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“ verzeichnete eine mengenmäßige Zunahme, wodurch mehr Themen abgedeckt werden konnten. Eine Kategorie „Methoden, Kommunikation“ kam ab der zweiten Periode hinzu und vergrößerte das Programm des Bibliothekswesens. Eine zahlenmäßige Zunahme der Veranstaltungen innerhalb der Kategorie „Bibliotheksführung“ kann hier nicht ermittelt werden, ist aber aufgrund 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 Veranstaltungen, die sich übergeordneten, gesellschaftskritischen Themenbereichen einerseits, sowie der Gemeinwesenarbeit und der regionalen Kulturarbeit andererseits annahmten.

Das Veranstaltungsangebot des BifEB konnte damit aufgrund 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 vermehrte wissenschaftliche Ausrichtung des Veranstaltungsangebots ist durch die zunehmende Anzahl an Lehrgängen universitären Charakters zu verzeichnen.

In der vorliegenden Arbeit konnten alle vier Hypothesen bestätigt werden, wodurch sich beweisen ließ, dass das BifEB einen wesentlichen Beitrag zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung zwischen 1974 und 2007 geleistet hat.

Mit dem innovativen, 2007 in Österreich gestarteten Qualifizierungsmodell der 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 tätigen Personen die Chance, fehlende Kompetenzen punktgenau zu erwerben und beim Nachweis aller geforderten Kompetenzen zu einem anerkannten Berufsabschluss und einer Zertifizierung als ErwachsenenbildnerIn zu kommen. So könnte es gelingen, dass sich die BerufsvertreterInnen angemessen in der Öffentlichkeit darstellen und in der Folge auch von der Gesellschaft als für die Weiterbildung verantwortliche Berufsgruppe erlebt werden. Es könnte so auch ein berufliches Selbstverständnis, das sich aus der Erwachsenenbildung heraus konstituiert, entstehen und dadurch nach und nach zur Ausbildung einer kollektiven beruflichen Identität führen.

Für das BifEB wird es in Zukunft weiterhin von Bedeutung sein, dass das BifEB als Aus- und Weiterbildungseinrichtung für MultiplikatorInnen das Veranstaltungsprogramm auf die als grundlegend erachteten Kompetenzen ausrichtet, es permanent evaluiert und nötigenfalls neu orientiert. Die Aussage von Heilinger und Kraft,<sup>361</sup> dass die WBA und das BifEB in Kooperation mit den Institutionen der Erwachsenenbildung einen Professionalisierungsschub bewirken und das Image der Erwachsenenbildung in Österreich nachhaltig heben werden, wandelt sich unter diesen Voraussetzungen von einer Hoffnung und Vermutung zur realistischen Feststellung.

---

<sup>361</sup> vgl. DIE Magazin 2007, S. 7.

## 6 Literatur

- Altenhuber, Hans:** Vorgeschichte, Gründung und Anfänge der KEBÖ. In: Bergauer, Angela/Filla, Wilhelm/Schmidbauer, Herwig (Hrsg.): Kooperation & Konkurrenz. 30 Jahre Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs. Wien 2002, S. 13–21.
- Arnold, Rolf:** Erwachsenenbildung: Eine Einführung in die Grundlagen, Probleme und Perspektiven. Baltmannsweiler 1996.
- Arnold, Rolf/Nolda, Sigrid/Nuissl, Ekkehard:** Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Stuttgart 2001.
- Arnold, Rolf:** Berufspädagogik ist Erwachsenenpädagogik und umgekehrt. In: Arnold, Rolf (Hrsg.): Berufs- und Erwachsenenpädagogik. Baltmannsweiler 2003, S. 4–40.
- Arnold, Rolf/Pätzold, Henning:** Zukünftige Herausforderungen und Entwicklungstrends in der Erwachsenenbildung. In: Arnold, Rolf (Hrsg.): Berufs- und Erwachsenenpädagogik. Baltmannsweiler 2003, S. 341–351.
- Bergauer, Angela:** Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs 1972–2002. Gründung – Zielsetzung – Aktivitäten – Diskussionen – Forderungen – Gemeinsame Projekte. In: Bergauer, Angela/Filla, Wilhelm/Schmidbauer, Herwig (Hrsg.): Kooperation & Konkurrenz. 30 Jahre Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs. Wien 2002, S. 93–141.
- Bergauer, Angela/Omran-Wappelshammer, Elisabeth:** Zeitleiste. In: Bergauer, Angela/Filla, Wilhelm/Schmidbauer, Herwig (Hrsg.): Kooperation & Konkurrenz. 30 Jahre Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs. Wien 2002, Anhang.
- Bisovsky, Gerhard/Brugger, Elisabeth:** Professionalisierung in der allgemeinbildenden Erwachsenenbildung am Beispiel des Verbandes der Wiener Volksbildung. In: Gruber, Elke/Lenz, Werner (Hrsg.): Berufsfeld Erwachsenenbildung: eine Orientierung. München/Wien 1991, S. 73–86.
- Bisovsky, Gerhard:** Blockierte Bildungsreform. Staatliche Erwachsenenbildungs-Politik in Österreich seit 1970. Wien 1991.
- Bisovsky, Gerhard:** Bedingungen, Aufgaben und Funktionen staatlicher Erwachsenenbildungspolitik. In: Lenz, Werner: Bildungsarbeit mit Erwachsenen. München 1994, S. 25–54.
- Bisovsky, Gerhard:** Wie zeitgemäß sind Institutionen der Erwachsenenbildung? In: Magazin Erwachsenenbildung.at Nr. 2/2007, S. 10-1–10-5. Online im Internet: <http://erwachsenenbildung.at/magazin/07-2/meb07-2.pdf> [26.8.2010].
- BIFEB (Hrsg.):** 25 Jahre Bildungsarbeit in St. Wolfgang 1956–1981. Bad Ischl 1981.
- BIFEB (Hrsg.):** Programmhefte 1974–2007.
- Bruns, Alexander/Faber, Konrad:** Die Erwachsenenpädagogik als Wissenschaft der Bildung und des Lernens Erwachsener. In: Arnold, Rolf (Hrsg.): Berufs- und Erwachsenenpädagogik. Baltmannsweiler 2003, S. 212–232.
- Buttler, Günter:** Von der Professionalisierung des hauptberuflichen Erwachsenenpädagogen zur Professionalität für die Erwachsenenbildung. In: Kade, Jochen et al. (Hrsg.): Fortgänge der Erwachsenenbildungswissenschaft. Frankfurt/Main 1990, S. 84–92.
- DIE Magazin:** Ein Professionalisierungsschub. Weiterbildungsakademie Österreich gestartet / Vorbildcharakter (o.A.). Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 14. Jahrgang, II/2007, S. 6–7.
- Dillinger, Karl:** Bewährtes fortsetzen – Neues riskieren. In: BIFEB (Hrsg.): 25 Jahre Bildungsarbeit in St. Wolfgang 1956–1981. Bad Ischl 1981, S. 9–17.
- Dvořák, Johann:** Über die staatlichen Aufgaben im Bereich der Erwachsenenbildung. In: Aufderklamm, Kurt/Filla, Wilhelm/Leichtenmüller, Erich (Hrsg.): Dienstleistung Erwachsenenbildung. Strukturen, Arbeitsweisen und Möglichkeiten. Baden 1991, S. 13–23.
- Faulstich, Peter:** Höchstens ansatzweise Professionalisierung. Zur Lage des Personals in der Erwachsenenbildung. In: Böttcher, Wolfgang (Hrsg.): Die Bildungsarbeiter. Situation – Selbstbild – Fremdbild. Weinheim und München 1996, S. 50–80.
- Faulstich, Peter:** Qualität der Weiterbildung – Professionalität des Angebots – und die neuen Arbeitsmarktbedingungen – 15 Bruchstücke. In: Bergold, Ralph (Hrsg.): Profession Erwachsenenbildung – Neue Chancen für ein Berufsbild? Recklinghausen 2000, S. 40–53.

- Fellner, Günther:** Das Bundesinstitut für Erwachsenenbildung St. Wolfgang. Daten zur Geschichte. o.J. Online im Internet: <http://www.bifeb.at> [15.10.2007].
- Filla, Wilhelm/Heilinger, Anneliese:** Evaluation in der österreichischen Erwachsenenbildung. Forschungsbericht Nr. 5 der Pädagogischen Arbeits- und Forschungsstelle. Köln 1999.
- Filla, Wilhelm:** Qualität durch Qualifikation. Erwachsenenbildung braucht qualifizierte MitarbeiterInnen. In: Lenz, Werner (Hrsg.): Weiterbildung als Beruf. „Wir schaffen unseren Arbeitsplatz selbst!“ Wien 2005, S. 125–142.
- Friedenthal-Haase, Martha (Hrsg.):** Erwachsenenbildung im 20. Jahrhundert – was war wesentlich? München 2001.
- Früh, Werner:** Inhaltsanalyse. Konstanz 2004.
- Gieseke, Wiltrud (Hrsg.):** Professionalität und Professionalisierung. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn/Obb. 1988.
- Gieseke, Wiltrud/Foschepoth, Josef/Länge, Theo W./Menke, Barbara:** Aspekte des Berufsbildes „Erwachsenenbildner – Erwachsenenbildnerin“ In: Meisel, Klaus (Hrsg.): Veränderungen in der Profession Erwachsenenbildung, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE). Frankfurt/Main 1997, S. 21–32.
- Gieseke, Wiltrud:** Thesen zur Professionsentwicklung als Voraussetzung für Innovationen, 2002. Online im Internet: [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) [2.5.2008].
- Gieseke, Wiltrud:** Professionalität – Paradoxien und Widersprüche in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Gutknecht-Gmeiner, Maria: Das Richtige richtig tun. Professionalität in der Erwachsenenbildung. Dokumentation der 47. Salzburger Gespräche für LeiterInnen und Leiter in der Erwachsenenbildung. Wien 2005, S. 12–58.
- Gómez Tutor, Claudia:** Didaktik und Methodik der Erwachsenenpädagogik. In: Arnold, Rolf (Hrsg.): Berufs- und Erwachsenenpädagogik. Baltmannsweiler 2003, S. 308–324.
- Gruber, Elke/Lenz, Werner (Hrsg.):** Berufsfeld Erwachsenenbildung: eine Orientierung. München/Wien 1991.
- Gruber, Elke:** Verberuflichung bei zeitgleicher Entberuflichung. Professionalisierung in der Erwachsenenbildung in Österreich. In: Meisel, Klaus/Schiersmann, Christiane (Hrsg.): Zukunftsfeld Weiterbildung. Bielefeld 2006, S. 183–192.
- Gruber, Elke:** Erwachsenenbildung und die Leitidee des lebenslangen Lernens. In: Magazin Erwachsenenbildung.at Nr. 0/2007, S. 2-1 – 2-12. Online im Internet: <http://erwachsenenbildung.at/magazin/07-0/meb-ausgabe07-0.pdf> [26.8.2010].
- Gutknecht-Gmeiner, Maria:** Die statistische Erfassung des Erwachsenenbildungs- und Weiterbildungspersonals in Österreich. In: Magazin Erwachsenenbildung.at Nr. 4/2008, S. 06-1 – 06-18. Online im Internet: <http://erwachsenenbildung.at/magazin/08-4/meb08-4.pdf> [26.8.2010].
- Hammerer, Marika/Melter, Ingeborg:** Professionalisierung von Bildungs- und Berufsberatung. Berufliche Identität bilden. In: Weiterbildung, Nr. 4/2007, S. 36–39.
- Heidecker, Dagmar:** Schwerpunkte, Entwicklungen, Tendenzen. In: BIFEB (Hrsg.): 25 Jahre Bildungsarbeit in St. Wolfgang 1956–1981. Bad Ischl 1981, S. 19–22.
- Heilinger, Anneliese:** Von der Landschaft zum Markt. Erwachsenenbildung – ein Berufsfeld qualifiziert sich. In: Lenz, Werner (Hrsg.): Weiterbildung als Beruf. „Wir schaffen unseren Arbeitsplatz selbst!“ Wien 2005, S. 157–182.
- Heilinger, Anneliese:** Vom Zertifikat zur Zertifizierung. Überinstitutionelle Qualifizierungskonzepte für ErwachsenenbildnerInnen. In: Magazin Erwachsenenbildung.at Nr.4/2008, S. 05-1 – 05-07. Online im Internet: <http://erwachsenenbildung.at/magazin/08-4/meb08-4.pdf> [26.8.2010].
- Kade, Jochen:** Einführung in die Erwachsenenbildung, Weiterbildung. Stuttgart 1999.
- Kammerer, Jutta:** Zielgruppen der Erwachsenenbildung. In: Arnold, Rolf (Hrsg.): Berufs- und Erwachsenenpädagogik. Baltmannsweiler 2003, S. 325–340.
- KEBÖ:** 22. KEBÖ-Statistik (Arbeitsjahr 2007). Online im Internet: [http://files.adulteducation.at/voev\\_content/95-keboe22.pdf](http://files.adulteducation.at/voev_content/95-keboe22.pdf) [27.8.2010].
- Koring, Bernhard:** Professionalisierungsdiskussion und Professionalisierungsforschung in der Erwachsenenbildung. In: Nuissl, Ekkehard/Siebert, Horst/Weinberg, Johannes/Tietgens, Hans (Hrsg.): Literatur- und Forschungsbericht Weiterbildung. o.O. 1990, S. 10–22.
- Lamnek, Siegfried:** Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. Weinheim 2005.
- Lenz, Werner:** Porträt Weiterbildung Österreich. Bielefeld 2005.

- Mayring, Philipp:** Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel 1997.
- Mayring, Philipp:** Neuere Entwicklungen in der qualitativen Forschung und der Qualitativen Inhaltsanalyse. In: Mayring, Philipp/Gläser-Zikuda, Michaela (Hrsg.): Die Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse. Weinheim 2005, S. 7–17.
- Meister, Dorothee M.:** Institutionen der Erwachsenenbildung. In: Arnold, Rolf (Hrsg.): Berufs- und Erwachsenenpädagogik. Baltmannsweiler 2003, S. 269–289.
- Müller, Ulrich:** Weiterbildung der Weiterbildner: Professionalisierung der beruflichen Weiterbildung durch pädagogische Qualifizierung der MitarbeiterInnen. Hamburg 2003.
- Nezel, Ivo:** Allgemeine Didaktik der Erwachsenenbildung. Bern 1992.
- Nittel, Dieter:** Geht die Gleichung „Ökonomische Modernisierung = Professionalisierung der Erwachsenenbildung auf? In: Meisel, Klaus (Hrsg.): Veränderungen in der Profession Erwachsenenbildung, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE). Frankfurt/Main 1997, S. 72–83.
- Nittel, Dieter:** Von der Mission zur Profession? Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Bielefeld 2000.
- Nittel, Dieter/Schütz, Julia:** Veränderte Aufgaben und neue Profile. Professionalisierung und Professionalität in der Erwachsenenbildung. In: Erwachsenenbildung 51, Heft 2/2005, S. 54–61.
- Nittel, Dieter/Völzke, Reinhard:** Weiterbildung in der Wissensgesellschaft – zwischen Bildungsmanagement und Ehrenamt. In: Nittel, Dieter/Völzke, Reinhard (Hrsg.): Jongleure der Wissensgesellschaft. Das Berufsfeld der Erwachsenenbildung: Portraits und Fakten. Neuwied 2002, S. 9–26.
- Nuissl, Ekkehard:** Einführung in die Weiterbildung. Zugänge, Probleme und Handlungsfelder. Neuwied 2000.
- Peters, Roswitha:** Erwachsenenbildungs-Professionalität: Ansprüche und Realitäten. Bielefeld 2004.
- Peters, Roswitha:** Professionalität in der Erwachsenenbildung? Zur beruflichen Handlungssituation und zum Handlungstypus von ErwachsenenbildnerInnen. In: Lenz, Werner (Hrsg.): Weiterbildung als Beruf. „Wir schaffen unseren Arbeitsplatz selbst!“ Wien 2005, S. 183–196.
- Pöhn, August:** Ein Bildungsheim entsteht und entwickelt sich. In: BIFEB (Hrsg.): 25 Jahre Bildungsarbeit in St. Wolfgang 1956–1981. Bad Ischl 1981, S. 12–17.
- Ribolits, Erich:** Dialektik von Anpassung und Widerstand – Angelpunkt berufspädagogischer Professionalisierungs-bemühungen. In: Gruber, Elke/Lenz, Werner (Hrsg.): Berufsfeld Erwachsenenbildung: eine Orientierung. München/Wien 1991, S. 267–280.
- Ribolits, Erich:** Pädagogisierung – Oder „Wollt Ihr die totale Erziehung?“ In: Pädagogisierung – Die Kunst Menschen mittels Lernen immer dümmmer zu machen. Schulheft 112/2004, S. 9–16. Online im Internet: <http://homepage.univie.ac.at/erich.ribolits/php/archive.php?id=274&PHPSESSID=639b48ca573b40219c2310d0b28926cf> [19.5.2008].
- Schäfer, Erich:** Auf dem Weg zu Edutainment? Medien und Erwachsenenbildung – historische und aktuelle Entwicklungen. In: Friedenthal-Haase, Martha (Hrsg.): Erwachsenenbildung im 20. Jahrhundert – was war wesentlich? München 2001, S. 57–83.
- Schmidt-Lauff, Sabine:** Das Personal in der Erwachsenenbildung. In: Arnold, Rolf (Hrsg.): Berufs- und Erwachsenenpädagogik. Baltmannsweiler 2003, S. 290–307.
- Schlögl, Peter:** Wenn die Schwierigkeit zur Bequemlichkeit wird. Die Unbestimmtheit der Erwachsenenbildung als selbst verschuldete Professionalisierungsfalle? In: Magazin Erwachsenenbildung.at, Nr. 4/2008, S. 11-2–11-7. Online im Internet: <http://erwachsenenbildung.at/magazin/08-4/meb08-4.pdf> [26.8.2010].
- Schlögl, Peter/Schneeberger, Arthur:** OECD-Länderprüfung über Erwachsenenbildung I. Hintergrundbericht Österreich. Materialien zur Erwachsenenbildung Nr. 1/2004, Wien 2004. Online im Internet: [http://erwachsenenbildung.at/downloads/service/materialien-eb\\_2004-1\\_11432\\_PDFzuPubID15.pdf](http://erwachsenenbildung.at/downloads/service/materialien-eb_2004-1_11432_PDFzuPubID15.pdf) [26.8.2010].
- Schneeberger, Arthur:** Allgemeine und berufliche Erwachsenenbildung in der Informations- und Dienstleistungsgesellschaft. In: Magazin Erwachsenenbildung. at, Nr. 0/2007, S. 4-1–4-21. Online im Internet: <http://erwachsenenbildung.at/magazin/07-0/meb-ausgabe07-0.pdf> [26.8.2010].
- Schulenberg, Wolfgang:** Zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Braunschweig 1972.
- Siebert, Horst:** Erwachsenenbildung im deutsch-österreichischen Vergleich. In: Schratz, Michael/Lenz, Werner (Hrsg.): Erwachsenenbildung in Österreich: Beiträge zu Theorie und Praxis. Baltmannsweiler 1995, S. 11–16.
- Siebert, Horst:** Pädagogischer Konstruktivismus. Neuwied 1999.

- Siebert, Horst:** Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. München/Unterschleißheim 2003.
- Tietgens, Hans:** Professionalität für die Erwachsenenbildung. In: Gieseke, Wiltrud (Hrsg.): Professionalität und Professionalisierung. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn/Obb. 1988, S. 28–76.
- Vater, Stefan:** Lebenslanges Lernen und Ökonomisierung im Bildungsbereich. Gemeinnützige Erwachsenenbildung, Prekarisierung und Projektarbeit. In: Magazin Erwachsenenbildung.at Nr. 0/2007, S. 5-1–5-9. Online im Internet: <http://erwachsenenbildung.at/magazin/07-0/meb-ausgabe07-0.pdf> [26.8.2010].
- Vath, Reingard:** Professionalisierung in der Erwachsenenbildung. In: Lenzen, Dieter (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Stuttgart 1984, S. 303–315.
- Wasmeier, Christian:** Strobl und das Bürglgut 1938. Eine Spurensuche. St. Wolfgang: BIFEB-Publikationen 1994.
- Waxenegger, Andrea:** Wissenschaftliche Fortbildung für Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner. In: Lenz, Werner (Hrsg.): Modernisierung der Erwachsenenbildung. Weimar 1994, S. 190–200.
- Ziep, Klaus-Dieter:** Der Dozent in der Weiterbildung. Professionalisierung und Handlungskompetenzen. Weinheim 1990.

## 7 Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

<b>Abbildung 1:</b> Anzahl an Veranstaltungen im Vergleich zu den ausgewerteten Kursen nach Jahren .....	71
<b>Abbildung 2:</b> Anzahl an Veranstaltungen in Relation zur Häufigkeit der vorkommenden Schlüsselwörter ..	73
<b>Abbildung 3:</b> Veränderung der Anteile der Hauptkategorien am gesamten Veranstaltungsangebot innerhalb der Auswerteperioden .....	87
<b>Abbildung 4:</b> Veränderung der Anteile der Unterkategorien am Veranstaltungsangebot der jeweiligen Hauptkategorie innerhalb der Auswerteperioden für (a) die Programm- und (b) die Unterrichtsebene .....	88
<b>Abbildung 5:</b> 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“ .....	90
<b>Tabelle 1:</b> Begriffsdefinition „Profession“ in unterschiedlichen Dimensionen .....	15
<b>Tabelle 2:</b> Überblick über die Entwicklungen in der Erwachsenenbildung (modifiziert nach Arnold/Pätzold 2003, S. 343) .....	34
<b>Tabelle 3:</b> Kernbereiche der erwachsenenbildenden Praxis, in Anlehnung an Skizzen nach Gieseke (2005) und Müller (2003) .....	44
<b>Tabelle 4:</b> Professionstheoretische Kriterien und deren Erfüllungsgrad innerhalb der Erwachsenenbildung .....	50
<b>Tabelle 5:</b> Gegenüberstellung der Professionalisierungsdimensionen nach Ziep (1990) und der Handlungsebenen des BIfEB .....	64
<b>Tabelle 6:</b> Dimensionen didaktischen Handelns in der Erwachsenenpädagogik und Gegenüberstellung zu professionalisierungsrelevanten Programmschwerpunkten des BIfEB (modifiziert übernommen aus Müller 2003, S. 126) .....	66
<b>Tabelle 7:</b> Übersicht über die 42 Schlüsselbegriffe, nach denen die Rubriken „Ziel/Inhalt“ und „Titel“ gefiltert wurden, absteigend gereiht nach der Anzahl an Treffern .....	72
<b>Tabelle 8:</b> Ergebnis der hierarchischen Clusteranalyse inklusive Gruppengröße und diskriminierender Begriffe .....	75
<b>Tabelle 9:</b> Aufteilung des heterogenen Großclusters aus der hierarchischen Clusteranalyse auf bestehende und neue Kategorien .....	76
<b>Tabelle 10:</b> Hierarchische Feingliederung des Veranstaltungsangebotes des BIfEB nach gutachtlicher Überarbeitung .....	77
<b>Tabelle 11:</b> Aufschlüsselung der Veranstaltungsanzahlen nach Perioden und Haupt- sowie Unterkategorien .....	86

## Materialien zur Erwachsenenbildung

- Nr. 1/2000** Qualitätsentwicklung in der Erwachsenenbildung. Bericht zur Tagung am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung St. Wolfgang vom 11. bis 12. Jänner 2000
- Nr. 1/2001** Memorandum über Lebenslanges Lernen der Europäischen Kommission. Österreichischer Konsultationsprozess
- Nr. 2/2001** Konzepte der Qualität in der Erwachsenenbildung. Aufsätze und Protokoll im Rahmen der Werkstatt am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung St. Wolfgang vom 2. bis 3. Oktober 2000
- Nr. 3/2001** Dokumentation und Forschung für die Erwachsenenbildung – wo stehen wir heute? Bericht zum Workshop des bm:bwk und des Österreichischen Volkshochschularchivs an der Volkshochschule Meidling am 4. Oktober 2000
- Nr. 4/2001** Pädagogische Qualität in der Erwachsenenbildung. Bericht zur Tagung am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung St. Wolfgang vom 5. bis 6. April 2001
- Nr. 5/2001** Österreichischer Länderbericht. Memorandum über lebenslanges Lernen der Europäischen Kommission
- Nr. 6/2001** Hintergrundbericht zum österreichischen Länderbericht. Memorandum über lebenslanges Lernen der Europäischen Kommission
- Nr. 7/2001** Konsultationsprozess zum Memorandum über lebenslanges Lernen der Europäischen Kommission. Dokumentation der Expertentagung am 20. Juni 2001
- Nr. 8/2001** Marktplatz der Sprachen. Dokumentation einer Initiative des bm:bwk zum Europäischen Jahr der Sprachen 2001 vom 17. bis 22. September 2001
- Nr. 9/2001** Bildungsberatung Burgenland. Ein Modell für regionale Vernetzung und Professionalisierung von Bildungsberatung
- Nr. 1/2002** Wie viel BILDUNG braucht der Markt? Wie viel MARKT verträgt die Bildung? Beiträge zum Symposium der Akademie Graz, der Urania/Graz, der Förderungsstelle für EB und des LSR für Steiermark an der Universität Graz am 19. September 2001
- Nr. 1/2003** Weiterbildung in Österreich im europäischen Vergleich I. Ergebnisse und Analysen der 2. Europäischen Erhebung zur betrieblichen Weiterbildung (CVTS II)
- Nr. 1/2004** OECD-Länderprüfung über Erwachsenenbildung I. Hintergrundbericht Österreich
- Nr. 2/2004** OECD-Länderprüfung über Erwachsenenbildung II. Prüfbericht der OECD
- Nr. 1/2005** Altern – Bildung – Lernen. Bericht über eine Entwicklungswerkstatt am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung St. Wolfgang im November 2004
- Nr. 2/2005** Beteiligungsstruktur und Ressourcen der Erwachsenenbildung. Empirische Grundlagen zu einer Strategie des lebensbegleitenden Lernens
- Nr. 1/2006** BiKoo – Bildungskoooperative Oberes Waldviertel. Evaluation des Ziel 3 Projektes „BildungseinsteigerInnen“
- Nr. 2/2006** Evaluation der Kurse zur Vorbereitung auf den Hauptschlussabschluss. Studie im Auftrag des bm:bwk
- Nr. 3/2006** Die Berufsreifeprüfung – Höherqualifizierung für den beruflichen Aufstieg oder für den Umstieg? Eine Status-quo-Erhebung
- Nr. 1/2007** Qualitätsentwicklung und -sicherung in der Erwachsenenbildung in Österreich – Wohin geht der Weg? Darstellung der Ergebnisse des Projektes „INSI-QUEB“
- Nr. 2/2007** Informelles Lernen und der Erwerb von Kompetenzen. Theoretische, didaktische und politische Aspekte
- Nr. 1/2008** Entwicklung und Stand der Erwachsenenbildung in Österreich. Nationaler Bericht für die UNESCO 6<sup>th</sup> International Conference on Adult Education (CONFINTEA VI)
- Nr. 1/2009** Die österreichische Erwachsenenbildung auf dem Weg zu einer Profession. Eine analytische Betrachtung des Veranstaltungsprogramms des Bundesinstituts für Erwachsenenbildung St. Wolfgang im Zeitraum 1974–2007
- Nr. 2/2009** Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf (IBOBB) – Innovative europäische IBOBB-Ansätze zu ausgewählten Themenkreisen im Bereich der Erwachsenenbildung
- Nr. 3/2009** ESF – Ziel 3 | Programmperiode 2000–2006 Schwerpunkt „Lebensbegleitendes Lernen, Bereich Erwachsenenbildung“ | Projektberichte

**Die Materialien zur Erwachsenenbildung sind elektronisch verfügbar unter**

[http://www.erwachsenenbildung.at/services/publikationen/materialien\\_zur\\_eb.php](http://www.erwachsenenbildung.at/services/publikationen/materialien_zur_eb.php)

**Printausgaben ab Jahrgang 2006 können im Online-Publikationen-Shop des BMUKK unter**

[http://wwwapp.bmbwk.gv.at/publikationen\\_shop.asp](http://wwwapp.bmbwk.gv.at/publikationen_shop.asp) oder beim **AMEDIA Servicebüro** bestellt werden: 1141 Wien, Sturzgasse 1a | T. (0)1 982 13 22 | F. (0)1 982 13 22-311 | [office@amedia.co.at](mailto:office@amedia.co.at)

**Im Bedarfsfall sind einzelne Exemplare auch früherer Ausgaben erhältlich beim**

BMUKK, Abt. II/5, Freyung 1, 1010 Wien | T. (0)1 53120-4603 | [erwachsenenbildung@bmu.kk.gv.at](mailto:erwachsenenbildung@bmu.kk.gv.at)