

Brigitte Mosberger, René Sturm (Hg.)

# Zwischen Lifelong Learning, Qualitätsdebatte und Werkvertrag

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

Herausgegeben vom  
Arbeitsmarktservice Österreich



Medieninhaber und Herausgeber: Arbeitsmarktservice Österreich, Abt. Arbeitsmarktforschung und Berufsinformation, Maria Hofstätter, René Sturm, A-1200 Wien, Treustraße 35–43 • Verlegt bei Communicatio – Kommunikations- und PublikationsgmbH, Wien, Dezember 2006 • Grafik und Titelfoto: Lanz, A-1150 Wien • Druck: Ferdinand Berger & Söhne Ges.m.b.H., A-3580 Horn

© Arbeitsmarktservice Österreich 2006

Verlegt bei Communicatio – Kommunikations- und PublikationsgmbH, A-1190 Wien

ISBN 3-85495-234-1

# Inhalt

<b>Vorwort</b> .....	<b>7</b>
----------------------	----------

**Jörg Markowitsch, Günter Hefler**

**Kein Markt, ein Markt, viele Märkte? –**

**Zur Marktsituation und Professionalisierung der**

**Weiterbildung in Österreich** .....

1	Einleitung	9
2	Österreich als Weiterbildungseuropameister?	10
3	Dimensionen des Weiterbildungsmarktes	12
3.1	Das Volumen des Weiterbildungsmarktes	13
3.2	Anbieter am Weiterbildungsmarkt	15
3.3	Arbeitskräftenachfrage am Weiterbildungsmarkt	17
3.4	Segmentierung in Teilmärkte?	18
4	Professionalisierung der Weiterbildung als Professionalisierung der Funktionen: Angebot, Leistungserbringung, Nachfrage, Rahmenbedingungen	19
4.1	Mangelnde Entwicklung des Angebotes	19
4.2	Mangelnde Entwicklung der Professionals in der Weiterbildung (Leistungserbringung)	19
4.3	Mangelnde Entwicklung der Nachfrage	19
4.4	Mangelnde Entwicklung der Rahmenbedingungen und der unterstützenden Institutionen (incl. Forschung und Beratung)	20
5	Vorgaben an eine Analyse des Weiterbildungsmarktes	20
5.1	Professionalisierung des Angebotes	22
5.2	Professionalisierung der WeiterbildnerInnen	22
5.3	Professionalisierung der Nachfrage	24
6	Ausblick	25
7	Literatur	26

**Lena Doppel**

**Arbeitsbedingungen von Trainerinnen und Trainern:**

**»Erwachsene unterrichten ist ein Kinderspiel« – Mythen**

**und Wahrheiten rund um den Modeberuf »TrainerIn«** .....

1	Traumberuf »TrainerIn«	28
2	Neuere Tendenzen in der Berufsausübung	29

3	Wer (und warum) aus dem Pool der Azubis wird denn nun aber TrainerIn? . . . . .	30
4	TrainerInnenberuf im Wandel . . . . .	30

**Brigitte Mosberger, Thomas Kreiml**

**Hohe Qualität und geringe Honorare – Optimale und reale  
Rahmenbedingungen in der Arbeit von freiberuflichen  
TrainerInnen im arbeitsmarktpolitischen**

**Maßnahmenbereich . . . . . 33**

1	Einleitung . . . . .	33
2	Beschäftigungsverhältnisse im Trainingsbereich . . . . .	34
2.1	Hauptsächlich neben- und freiberufliche Tätigkeit in der Weiterbildung . . . . .	34
2.2	Atypische Beschäftigung im Vormarsch . . . . .	35
3	Die existenzielle (Un-)Sicherheit – TrainerInnen im »Freien Fall«? . . . . .	35
3.1	Einkommenssituation . . . . .	36
3.2	Soziale Absicherung . . . . .	36
3.3	Beschäftigungsstabilität . . . . .	37
4	Arbeitsrealität von TrainerInnen . . . . .	37
4.1	Inhaltliche und organisatorische Autonomie . . . . .	37
4.2	Betriebliche Mitbestimmung und Integration . . . . .	38
5	Rahmenbedingungen . . . . .	38
5.1	Arbeitsbelastungen . . . . .	38
5.2	Zusammensetzung bzw. Zubuchung der TeilnehmerInnen . . . . .	39
5.3	Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung des Trainings . . . . .	39
5.4	Image und Anerkennung . . . . .	40
5.5	Seminarräume und Infrastruktur . . . . .	40
5.6	Fluktuation . . . . .	40
6	Aus- und Weiterbildung . . . . .	41
7	Empfehlungen . . . . .	41
7.1	Weiterbildung als Dienstleistung . . . . .	42
7.2	Qualität auf mikro- und makropädagogischer Ebene . . . . .	42
7.3	Gültigkeitszeitraum arbeitsmarktpolitischer Ziele . . . . .	43
7.4	Modifikation/Adaptierung der Vergaberichtlinien . . . . .	43
7.5	Evaluierung und Kontrollen durch den Auftraggeber . . . . .	44
7.6	Verbesserte Treffsicherheit bei der Zuweisung der TeilnehmerInnen . . . . .	44
7.7	Theoretisch reflektierte Diskussion über Berufsfeld, Berufsrollen und TrainerInnenselbstverständnis . . . . .	45

7.8	Definition der Kernkompetenzen von TrainerInnen	45
7.9	Strategieentwicklung »Lifelong Learning«	46
8	Literatur	47
9	Internetressourcen	47

## **Alfred Fellingner**

### **Qualitätsstandards in der Erwachsenenbildung** . . . . . 48

1	Hintergrund	48
2	Ausgangssituation	49
2.1	Keine gültige Datengrundlage	49
2.2	TrainerInnenberuf – Ein Beruf ohne klares Berufsbild?	50
2.3	Vielfalt an TrainerInnenausbildungen	50
3	Unsere Definition von Training	51
4	Berufsbild für TrainerInnen	52
5	Qualitätskriterien für TrainerInnen	53
6	Qualitätssicherung	54
7	Resümee	55
8	Literatur	55

## **Manuela Vollmann**

### **Zur Problematik AMS-geförderter Maßnahmen aus Trägersicht – Qualität im Wettbewerb bei sozialen und arbeitsmarktpolitischen Dienstleistungen** . . . . . 57

1	Zu Beginn: Ein kurzer Blick zurück	57
2	Ebenen der Auswirkungen/Handlungsebenen	58
2.1	Vorfinanzierung und Liquidität	58
2.2	Personalmanagement und Qualität der Arbeitsplätze	58
2.3	Innovation und Entwicklung	59
2.4	Qualitätssicherung und Organisationsidentität	60
3	Ein kurzer Blick voraus	61

## **Eva Scherz**

### **Potentiale gewerkschaftlicher Arbeit bei atypisch beschäftigten TrainerInnen** . . . . . 62

1	Erwachsenenbildung in Österreich	62
2	Potentiale gewerkschaftlicher Arbeit bei TrainerInnen	62
3	Probleme angestellter TrainerInnen	62
4	Endlich ist der Kollektivvertrag da!	63
5	Freie DienstnehmerInnen und Neue Selbständige ohne Schutz	64

6	Wie erreichen wir freiberufliche TrainerInnen? . . . . .	64
7	work@education – Die Interessengemeinschaft für alle ErwachsenenbildnerInnen . . . . .	65

**Thomas Kreiml**

**Podiumsdiskussion »Qualitätsansprüche, Probleme,  
Herausforderungen und Trends der Trainingsarbeit« . . . . . 66**

1	Einleitung . . . . .	66
2	Das Bundesvergabegesetz . . . . .	66
3	Konsequenzen der Marktöffnung . . . . .	67
4	Professionalisierung durch Zusammenarbeit beim Aufbau von (Qualitäts-)Standards . . . . .	67
5	Professionalisierung durch verstärktes Branchenbewußtsein . . . . .	68
6	Veränderte Rollen für TrainerInnen und Trägerinstitutionen . . . . .	69
7	Gestaltung der Rahmenbedingungen . . . . .	70

# Vorwort

Wirksamkeit und Qualität von TrainerInnen im Nahbereich arbeitsmarktpolitischer Maßnahmen, betrieblicher Weiterbildung sowie generell in der Erwachsenenbildung stehen immer mehr auf dem Prüfstand.

Die Praxis der Trainingsarbeit (Arbeitsbedingungen) im Spannungsfeld zwischen den programmatischen Vorgaben von Lifelong Learning, Arbeitsmarktpolitik, betriebswirtschaftlichen Logiken und individueller Motivation stand im Mittelpunkt der Tagung »Kompetenzen, Berufsfelder und Arbeitsbedingungen von TrainerInnen«. Die Tagung fand am 5. Oktober 2005 in Wien statt und wurde von der Abteilung Arbeitsmarktforschung und Berufsinformation des AMS Österreich ([www.ams.at](http://www.ams.at)) in Kooperation mit der Gewerkschaft der Privatangestellten (GPA; [www.gpa.at](http://www.gpa.at)) veranstaltet. Die inhaltliche Konzeption sowie die Organisation der Durchführung übernahm das sozialwissenschaftliche Institut abif (Analyse, Beratung und interdisziplinäre Forschung; [www.abif.at](http://www.abif.at)). Folgende Fragestellungen standen dabei im Mittelpunkt der Diskussion:

## Profession und Berufsbild

- Welche Rolle hat Trainingsarbeit in Gesellschaften mit wachsender sozialer Ungleichheit und verschärften Arbeitsmarktbedingungen, und wie gestalten sich die Karriereperspektiven für TrainerInnen heutzutage?
- Wie kann und soll der wachsenden Spagat zwischen Qualität, Standards und Bildungscontrolling bewältigt werden?
- Werden keine IndividualistInnen mehr gefragt?

## Profession und Markt

- Professionalisierung als Kostenfalle – De-Professionalisierung als Effizienzgewinn?
- Wie sehen Gestaltungsmöglichkeiten und strategische Optionen für den Trainingssektor u. a. im Bereich arbeitsmarktpolitischer Maßnahmen aus?

Der vorliegende AMS report beinhaltet die teilweise überarbeiteten und erweiterten Beiträge sowie eine Zusammenfassung der Podiumsdiskussion dieser Tagung.

**Jörg Markowitsch** und **Günter Hefler** (3s Unternehmensberatung; [www.3s.co.at](http://www.3s.co.at)) beschreiben in ihrem Artikel die Situation des Weiterbildungsmarktes sowie den Stand der Professionalisierung der Weiterbildung in Österreich.

**Lena Doppel** (IOT; [www.iot.at](http://www.iot.at)) berichtet aufbauend auf ihren Erfahrungen in unterschiedlichen Trainingsbereichen von den aktuellen Arbeitsbedingungen und dem Berufsalltag von TrainerInnen.

**Brigitte Mosberger** und **Thoms Kreiml** (abif; [www.abif.at](http://www.abif.at)) fassen die Ergebnisse einer von der Abt. Arbeitsmarktforschung und Berufsinformation des AMS Österreich in Auftrag gegebenen aktuellen Studie zu Erwerbsbiographien und Qualifikationsprofilen von WeiterbildnerInnen und TrainerInnen im arbeitsmarktnahen Bereich zusammen und beschreiben deren oftmals von erheblichen Unsicherheiten gekennzeichneten Arbeitsbedingungen.

**Alfred Fellingner** ([www.interesse.at](http://www.interesse.at)) berichtet von den Ergebnissen des Arbeitskreises »Qualität« der gewerkschaftlichen Interessengemeinschaft [work@education](mailto:work@education). Nach einer Definition des Berufsbildes »TrainerIn« leitet er aus dem Berufsbild Qualitätskriterien von TrainerInnen ab und beschreibt Möglichkeiten der Qualitätssicherung.

**Manuela Vollmann** ([abz.austria.at](http://abz.austria.at); [www.abzaustria.at](http://www.abzaustria.at)) beschreibt aus Trägersicht die Wettbewerbs- und Rahmenbedingungen AMS-geförderter Maßnahmen und analysiert diese eingehend und kritisch.

**Eva Scherz** (GPA; [www.gpa.at](http://www.gpa.at)) erläutert die Potentiale aber auch die Zugangsschwierigkeiten gewerkschaftlicher Arbeit bei atypisch Beschäftigten im Trainingsbereich und berichtet von der diesbezüglichen Arbeit der Interessengemeinschaft [work@education](mailto:work@education).

**Thomas Kreiml** (abif; [www.abif.at](http://www.abif.at)) resümiert in seinem Artikel die Ergebnisse der Podiumsdiskussion zum Thema »Qualitätsansprüche, Probleme, Herausforderungen und Trends der Trainingsarbeit«.

**Mag. Brigitte Mosberger**

*abif – Analyse, Beratung und Interdisziplinäre Forschung*

**René Sturm**

*AMS Österreich, Abt. Arbeitsmarktforschung und Berufsinformation*



# **Jörg Markowitsch, Günter Hefler**

## **Kein Markt, ein Markt, viele Märkte? – Zur Marktsituation und Professionalisierung der Weiterbildung in Österreich**

### **1 Einleitung**

Österreich ist Europameister in Sachen Weiterbildung! Dieser Pressemeldung aus dem Herbst 2005 auf den Grund zu gehen, war für uns Ausgangspunkt dieses Beitrages. In einem einleitenden Abschnitt diskutieren wir anhand verschiedener Beteiligungsquoten Österreichs tatsächliche Positionierung in der europäischen Weiterbildungslandschaft.

Eine hohe Weiterbildungsbeteiligung setzt einen funktionierenden Weiterbildungsmarkt voraus. Im ersten Hauptabschnitt verfolgen wir daher das Ziel, verfügbare aktuelle statistische Informationen zum Weiterbildungsmarkt zu einem Gesamtbild zu verdichten, und gehen den folgenden drei Fragestellungen nach:

- Wie groß ist das Marktvolumen?
- Wie viele Weiterbildungsanbieter gibt es, und wie teilen sie sich das Marktvolumen?
- Wie viele Beschäftigte erbringen die am Weiterbildungsmarkt nachgefragten Leistungen?

Ein entwickelter Markt wiederum setzt professionelle Marktparteien voraus. Im zweiten Hauptabschnitt beschäftigen wir uns daher mit einem Konzept von Professionalisierung der Weiterbildung, das das professionelle Agieren aller Akteursgruppen, die den Weiterbildungsmarkt mitbestimmen, einbezieht.

Neben den TeilnehmerInnen von Weiterbildungsaktivitäten und den Lehrenden zählen dazu alle, die Kaufentscheidungen treffen (Unternehmen, Haushalte, Arbeitsmarktservice), sowie alle, die Weiterbildungsleistungen anbieten. Professionalisierung wird dabei in doppelter Weise untersucht: als Inhalt (= was gilt als professionell?) und als Anteil der professionell agierenden Personen an allen Personen innerhalb einer Akteursgruppe (= wie hoch ist der Professionalisierungsgrad?).

Abschließend gehen wir noch einmal auf den Zusammenhang von Marktentwicklung und Professionalisierung der Weiterbildung ein.

## 2 Österreich als Weiterbildungseuropameister?

Am 6. September 2005 erstaunte Eurostat<sup>1</sup> die Öffentlichkeit mit der Feststellung, daß 89 Prozent der 25- bis 64jährigen ÖsterreicherInnen innerhalb eines Jahres weiterbildungsaktiv waren – mehr als in jedem anderen europäischen Land. In Österreich würden sich demnach mehr als doppelt so viele Erwachsene weiterbilden wie im Durchschnitt der EU-25 (42 Prozent). Das sollte doch optimistisch stimmen, in Österreich auch einen florierenden Markt für alles vorzufinden, was Lernende zur Unterstützung ihres Bemühens benötigen, oder?

Aber wie kommt es zu dieser unerwartet hohen Weiterbildungsaktivität der ÖsterreicherInnen? Eurostat hat bei der lange erwarteten Publikation der Ergebnisse der Erhebung zum Lebenslangen Lernen vom Frühjahr 2003<sup>2</sup> erstmals und unerwartet einen zusammengesetzten Indikator vorgestellt, der aus drei unterschiedlichen Teilindikatoren besteht, nämlich jenen zum:

- »Informellen Lernen«;
- zur »Non-formalen (also kursförmigen) Weiterbildung« mit oder ohne Bezug zur beruflichen Tätigkeit und
- zur »Formalen Ausbildung«, die zu einem gesetzlich anerkannten Bildungsabschluß führt.

Österreich verdankt seine europäische Spitzenposition beim so entstehenden Gesamtindikator ausschließlich besonders hoher Werte beim informellen Lernen und genauer betrachtet der Vorliebe der ÖsterreicherInnen für das Bildungsfernsehen<sup>3</sup>.

Bei der non-formalen Weiterbildung – ob mit oder ohne beruflichen Hintergrund – schneidet Österreich im internationalen Vergleich noch recht passabel ab: 25 Prozent der untersuchten Altersgruppe haben innerhalb von zwölf Monaten zumindest an einem Kurs teilgenommen. Österreich plaziert sich damit im Mittelfeld der »alten« EU-15 und deutlich über dem Durchschnitt der EU-25. Allerdings ist auch hier das Kleingedruckte zu beachten: Österreich zählt zu jenen Staaten, die sich anlässlich der Erhebung zum Lebenslangen Lernen 2003 dazu entschie-

1 Vgl. Eurostat-Presseaussendung vom 6. September 2005. Die österreichischen Medien nahmen die Nachricht trotz ihrer Seltenheit – so oft übernimmt Österreich im Bildungsbereich ja nicht eine Spitzenposition im internationalen Vergleich – vergleichsweise verhalten auf. Die Eurostat-Pressemeldung wurde von der APA in eine kurze Meldung umgesetzt, am Tag nach deren Veröffentlichung hat dies von den überregionalen Medien nur »Die Presse« aufgenommen.

2 Die Erhebung war als Zusatzhebung zur Arbeitskräfteerhebung konzipiert – vgl. zu Aufbau und Methodik der Befragung und den Hauptergebnissen Eurostat (2005), zu den österreichischen Ergebnissen im Detail Statistik Austria (2004).

3 Unter Bildungsf fernsehen wird dabei europaweit offensichtlich derzeit noch sehr Unterschiedliches verstanden. Während im EU-Durchschnitt nur 15 Prozent der 25- bis 64jährigen angeben, im letzten Jahr Bildungssendungen konsumiert zu haben, waren es in Österreich 62 Prozent. Im Fragebogen wurden die Befragten auch darauf festgelegt, was unter Bildungsf fernsehen in Österreich zu verstehen ist: Nicht etwa Sprachkurse wie »Englisch mit BBC« oder der Fernshekurs » Russisch« – beides längst aus dem österreichischen TV-Programm verschwunden –, sondern Quotenhits wie »Universeum« oder »Modern Times«. Allein durch die Fernsehbegeisterung wird damit Österreich bereits ein Platz im europäischen Spitzenfeld in Sachen Lifelong Learning zugebilligt. Bei anderen informellen Lernaktivitäten – z. B. beim computerunterstütztem Lernen (17 Prozent) oder bei der Besuchsfrequenz von Bibliotheken und Lernzentren (14 Prozent) schneidet Österreich nur mehr durchschnittlich ab.

den haben, das Ende 2002 vereinbarte erweiterte Konzept von Weiterbildungsaktivität umzusetzen – viele andere Staaten ziehen erst mit dieser Konzeptumstellung, die zu dramatisch höheren Weiterbildungsbeteiligungen führt, nach.<sup>4</sup>

Zudem schneidet Österreich bei der berufsbezogenen betrieblichen Weiterbildung der Beschäftigten<sup>5</sup> noch etwas schlechter ab: 23 Prozent der 25- bis 64jährigen geben an, sich im letzten Jahr an berufsbezogenen Weiterbildungskursen beteiligt zu haben. Der Wert liegt damit nur mehr knapp über dem EU-25-Durchschnitt und weit hinter jenen Ländern, die für ihre hohen Investitionen in berufliche Weiterbildung bekannt sind (Dänemark: 45 Prozent, Schweden: 45 Prozent und Finnland: 43 Prozent).<sup>6</sup>

Völlig abgeschlagen liegt Österreich im europäischen Vergleich bei der Beteiligung Erwachsener an Ausbildungsangeboten, die zu einem formalen Bildungsabschluß führen. Nur drei Prozent der ÖsterreicherInnen zwischen 25 und 64 Jahren nehmen an einer Ausbildung teil, die zu einer im nationalen Bildungssystem anerkannten Qualifikation führt. Österreich liegt damit an nur 17. Stelle unter den EU-25 und deutlich unter dem europäischen Durchschnitt.

Weiterbildungseuropameister ist Österreich damit sicherlich nicht. Die positiven Indikatoren beim informellen Lernen sind hauptsächlich einem Meßproblem geschuldet. Bei der non-formalen Weiterbildung – von der Musikschule und der Tennisstunde bis hin zu EDV-Kursen und Verkaufstrainings – liegt Österreich ganz gut, etwas schwächer in der beruflichen Weiterbildung. Die formale Weiterbildung Erwachsener ist in Österreich stark unterentwickelt (vgl. Abbildung 1).

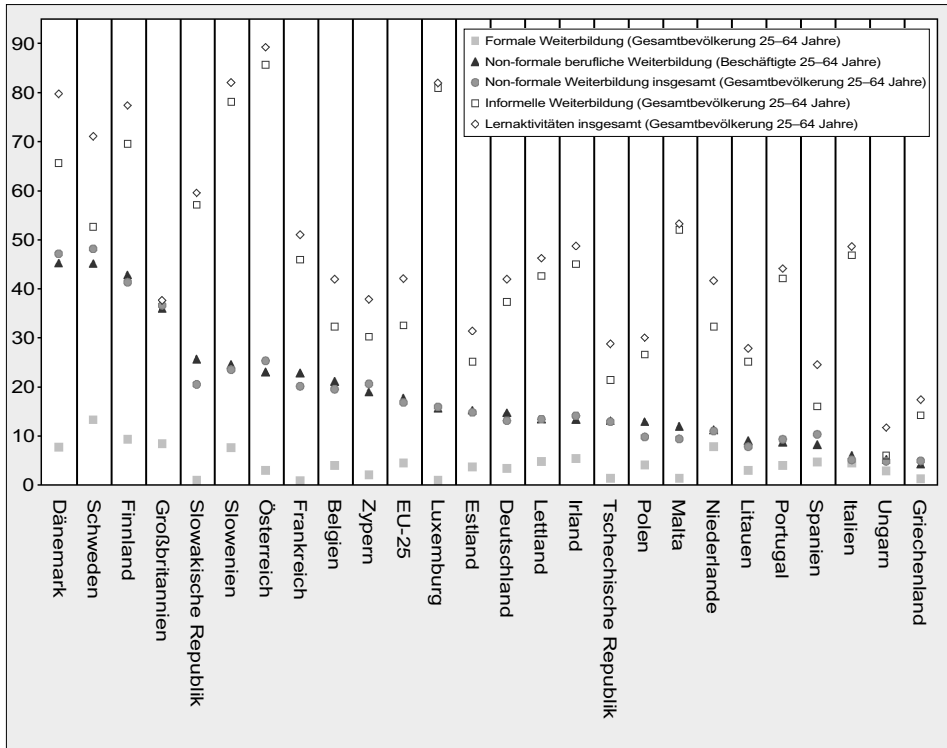
---

4 Vgl. Loney 2004, Seite 255–260.

5 Die Daten zur berufsbezogenen non-formalen Weiterbildung für die Kategorie »Arbeitslos«/»Out of Labour Force« waren im Dezember 2005 noch nicht veröffentlicht. Für die berufsbezogene Weiterbildung steht nur für die Beschäftigten die Kreuzung nach Betriebsgröße zur Verfügung – auch Daten nach Geschlecht sind noch nicht veröffentlicht.

6 Die in der Befragung 2003 ermittelte durchschnittliche Position ergänzt auch das Bild, das die Europäische Erhebung zur betrieblichen Weiterbildung (Bezugsjahr 1999=CVTS 1999) erhoben hat. Nur 31 Prozent der Beschäftigten in den erfaßten Unternehmen nahmen innerhalb eines Jahres auf Veranlassung des Unternehmens an einem Weiterbildungskurs teil. Unter den damals 15 Mitgliedstaaten wies Österreich damit nur den elften Rang auf, weitabgeschlagen von den Spitzenreitern.

**Abbildung 1: Weiterbildungsindikatoren im europäischen Vergleich (Daten: Frühjahr 2003), in %**



Quelle: 3s Integriertes Berichtssystem Weiterbildung (Stand: November 2005); eigene Berechnungen auf Basis von Daten von Eurostat

### 3 Dimensionen des Weiterbildungsmarktes

Weiterbildung wird bevorzugt über Teilnahmequoten dargestellt, so wie auch wir dies eben mit der Positionierung Österreichs im EU-Vergleich getan haben. Von der Darstellung der Weiterbildungsaktiven führt allerdings noch kein direkter Weg zur Darstellung des Weiterbildungsmarktes<sup>7</sup>, und die klassische Darstellung eines Marktes über sein Umsatzvolumen scheint dem Weiterbildungsbereich noch eher fremd. Im folgenden wollen wir uns dem Weiterbildungsmarkt über drei Fragen nähern und dazu die verfügbaren statistischen Informationen aufbereiten:

<sup>7</sup> Der Marktbegriff wird von uns als Vereinfachung aufgefaßt und inhaltlich synonym mit anderen Begriffen, die das soziale System bzw. das soziale Feld beschreiben, in denen bestimmte Leistungen erbracht und verteilt werden, beschrieben. So wie vom Bildungs- oder Gesundheitssystem gesprochen wird, könnte auch vom Weiterbildungssystem gesprochen werden. Durch die Verwendung des Markt Begriffes wird insbesondere betont, daß institutionelle Aspekte stärker ausgeklammert werden.

- Wieviel Geld wird für Weiterbildungsangebote ausgegeben?
- Wie viele Weiterbildungsanbieter gibt es und welchen Anteil haben sie am Marktvolumen?
- Wie viele Beschäftigte erbringen die am Weiterbildungsmarkt nachgefragten Leistungen?

### 3.1 Das Volumen des Weiterbildungsmarktes

Für die Weiterbildung fehlt die übliche Quelle zur Schätzung des Marktvolumens, nämlich eine Erhebung bei den Anbietern von Weiterbildungsleistungen. Daher läßt sich das Volumen des Weiterbildungsmarktes in Österreich nur schätzen, indem die Informationen über die Ausgaben von Nachfragegruppen (private Haushalte, Unternehmen/Arbeitgeber, Arbeitsmarktservice) zu einem Gesamtbild verdichtet werden. Wichtig ist dabei, nicht die Gesamtausgaben, die mit der Weiterbildung entstehen, einzuschätzen, sondern nur jenen Teil, der tatsächlich für Weiterbildungsleistungen ausgegeben wird und den Weiterbildungsanbietern damit als Einnahmequelle zur Verfügung steht.<sup>8</sup>

Mit dem gewählten Verfahren läßt sich das Volumen des Weiterbildungsmarktes 2004 auf rund 970 Millionen Euro schätzen (vgl. Abbildung 2).<sup>9</sup> Gut die Hälfte des Kuchens wenden dabei die Arbeitgeber (einschließlich des öffentlichen Bereichs) für ihre DienstnehmerInnen auf.<sup>10</sup>

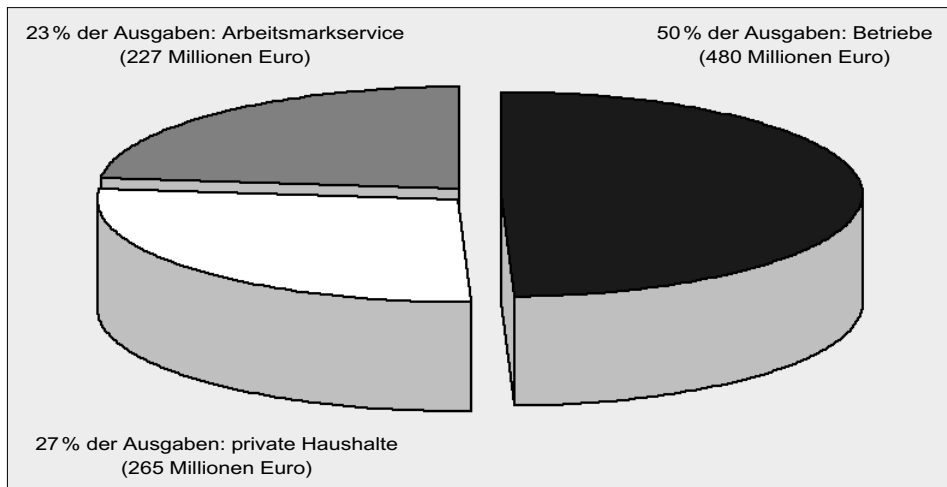
<sup>8</sup> Die Ausgaben der öffentlichen Hand – insbesondere zur Strukturförderung der Weiterbildungsträger – bleiben größtenteils aus der Betrachtung ausgeschlossen: Sie spielen zwar bei der Analyse der volkswirtschaftlichen Investitionen in Weiterbildung eine wesentliche Rolle, nicht aber bei der Analyse dessen, wieviel Geld am Weiterbildungsmarkt umgesetzt wird. Aufgenommen werden nur Schätzungen zu den Ausgaben für die Beschäftigten im öffentlichen Bereich (Verwaltung, Unterricht, Gesundheit) sowie Schätzungen der direkten Förderung von Individuen und der Betriebe.

<sup>9</sup> Die Schätzung der Weiterbildungsausgaben für Unternehmen beinhaltet die von der Europäischen Erhebung zur betrieblichen Weiterbildung (CVTS) 1999 ermittelten Ausgaben für Teilnahmegebühren und TrainerInnenhonorare. Die Schätzung für die Kleinbetriebe wurde – adaptiert für die Gebühren/Honorare – aus Markowitsch/Hefler (2003) übernommen. Für die nicht erfaßten Branchen (insbesondere öffentliche Verwaltung, Unterricht, Gesundheit) wurden die Kosten auf Basis der Teilnahmequoten der Erhebung zum Lebenslangen Lernen 2003 und der Durchschnittsausgaben für Gebühren/Honorare aus CVTS 1999 gebildet. Die Schätzung der Weiterbildungsausgaben für Individuen erfolgte einerseits auf Basis der Angaben der Erhebung zum Lebenslangen Lernen 2003, wobei von einer gleichmäßigen Verteilung der Kosten in den abgefragten Kostenklassen ausgegangen wurde. Die Ausgaben für private Weiterbildungskurse wurden auf Basis der in der Konsumerhebung 1999/2000 ermittelten Werte und der Teilnahmequoten der Erhebung zum Lebenslangen Lernen 2003 ermittelt. Alle monetären Angaben wurden mit den jeweiligen Inflationsraten der entsprechenden Jahre (1999 bis 2003) einheitlich zum Jahr 2004 aufgezinnt.

<sup>10</sup> Diese Schätzung basiert schwerpunktmäßig auf Daten aus dem Jahr 1999 (Europäische Erhebung zur betrieblichen Weiterbildung 1999). Im Detail entfallen ca. 302 Millionen Euro auf die durch die Europäische Weiterbildungsstatistik erfaßten Unternehmen. Dargestellt sind hier ausschließlich die Ausgaben für Kursgebühren und für Honorare von externen TrainerInnen, die von den Unternehmen für In-House-Weiterbildungen beauftragt werden. Die weiterbildungsmarktrelevanten Ausgaben der von der Weiterbildungserhebung nicht erfaßten Bereiche (der Kleinbetriebe mit 1–9 Beschäftigten und der Unternehmen der nicht erfaßten NACE-Klassen) lassen sich mit rund 179 Millionen Euro schätzen. Alle Werte werden in der Schätzung mit den Inflationsraten der Jahre 1999 bis 2003 aufgezinnt.

Rund ein Viertel entfällt auf private Haushalte.<sup>11</sup> Ein weiteres Viertel der Nachfrage geht auf das AMS zurück.<sup>12</sup>

**Abbildung 2: Schätzung des Volumens des Weiterbildungsmarktes in Österreich für das Jahr 2004**



Quelle: 3s Integriertes Berichtssystem Weiterbildung (Stand: November 2005), eigene Berechnungen/Schätzungen auf Basis von Daten der Statistik Austria (CVTS II, Erhebung zum Lebenslangen Lernen 2003, Konsum-Erhebung 1999/2000) und des AMS

Diese Schätzung weicht deutlich von bisherigen Darstellungen zur Finanzierung der Weiterbildung Erwachsener in Österreich ab. Zu beachten ist dabei zum einen, daß tatsächlich nur jene Ausgaben, die dem Weiterbildungsmarkt zugute kommen, in die Schätzung einbezogen wurden. Zum Beispiel wurden die Kosten der Betriebe für Reisen und Tagesdiäten sowie die Kosten für das interne Personal im Trainingsbereich – geschätzte 271 Millionen Euro – aus der Schätzung ausgenommen. Zum anderen wurde bei der Schätzung bewußt auf die Angaben möglichst umfassender Erhebungen zurückgegriffen, und im Zweifelsfall wurden eher restriktive Annahmen getroffen. Insbesondere bei der Schätzung der Ausgaben der Haushalte hat die Ver-

11 Für die Ausgaben der privaten Haushalte stehen nur wenige Quellen zur Verfügung. Im Rahmen der Erhebung zum Lebenslangen Lernen 2003 wurden die Individuen befragt, wie hoch die persönlichen Ausgaben für berufliche Weiterbildung im letzten Kalenderjahr waren. Die Ausgaben der privaten Haushalte für berufliche Weiterbildung lassen sich auf dieser Basis mit 181 Millionen Euro schätzen. Für die Teilnahme an Weiterbildungskursen mit vorwiegend privater Motivation lassen sich auf Basis der Konsumerhebung 1999/2000 und der Teilnahmedaten der Erhebung zum Lebenslangen Lernen 2003 Ausgaben von rund 71 Millionen Euro schätzen. Hinzu kommen noch direkte Förderungen der öffentlichen Hand oder von Sozialpartnerinstitutionen.

12 Das AMS beauftragte 2004 Weiterbildungsmaßnahmen für insgesamt 194 Millionen Euro, wobei eine deutliche Steigerung gegenüber dem Vorjahr erreicht werden konnte (2003: 150 Millionen Euro). Nicht inkludiert und in die Schätzung des Weiterbildungsmarktes aufgenommen sind berufsorientierende und vermittlungsunterstützende Maßnahmen (2004: 61 Millionen Euro). Mit 33,8 Millionen Euro wurden Kurse am freien Weiterbildungsmarkt für Arbeitslose finanziert – 2003 wurden dafür noch rund 10 Prozent mehr (36,9 Millionen Euro) aufgewendet. Alle Angaben aus: AMS 2005, Seite 22f.

wendung der Erhebung zum Lebenslangen Lernen 2003 bzw. der Konsumerhebungsdaten zu deutlich geringeren Ansätzen als bislang üblich geführt.

Nach der vorliegenden Schätzung wurden Ausgaben der Haushalte für berufliche Weiterbildung auf 33 Euro je erwerbstätiger Person geschätzt. Die bis dato häufig als Referenz herangezogene Schätzung von Schneeberger/Kastenhuber (1998) ging von 233 Euro je beschäftigter Person aus.

Das von uns präsentierte Marktvolumen stellt damit einen verlässlichen, eher »unteren« Schätzwert dar.<sup>13</sup> Deutlich wird damit jedenfalls auch, daß der österreichische Weiterbildungsmarkt nicht – wie bislang angenommen – paritätisch durch die öffentliche Hand, die Haushalte und Betriebe finanziert wird, sondern daß die Betriebe eindeutig den Löwenanteil, nämlich die Hälfte der Ausgaben, beitragen.

### 3.2 Anbieter am Weiterbildungsmarkt

In Österreich existiert keine Erhebung oder einigermaßen vollständige Datenbank der Weiterbildungsanbieter mittels der die Anzahl der Anbieter feststellbar wäre. Die vom AMS initiierte Weiterbildungsdatenbank stellt das einzig verfügbare umfangreichere Anbieterverzeichnis<sup>14</sup> dar, das diese Lücke insbesondere für Anbieter schließt, die zumindest teilweise auch Individuen als TeilnehmerInnen umwerben. Weiterbildungsanbieter, die sich auf Unternehmen spezialisiert haben, nehmen allerdings nur teilweise die Möglichkeit eines Eintrags in diese Datenbank wahr.

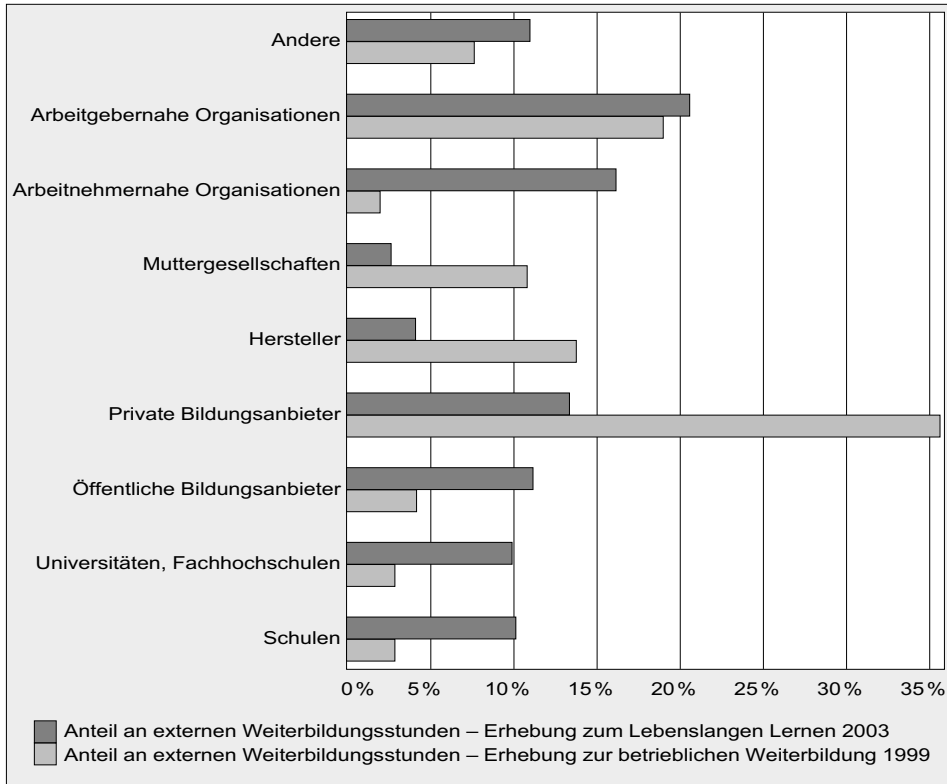
Weiterbildungsleistungen werden neben den traditionellen Einrichtungen der Erwachsenenbildung sowohl von Profit- wie von Non-Profit-Anbietern offeriert. Eine besondere Bedeutung am Weiterbildungsmarkt kommt auch Unternehmen zu, die Weiterbildung auf Basis und als Erweiterung zu ihrem eigentlichen Kerngeschäft anbieten – von den Herstellern von Investitionsgütern bis hin zu psycho-sozialen Einrichtungen oder NGOs. Neben der Erfassung dieser »Mischanbieter« sind es insbesondere die hohe Zahl an Mikrounternehmen, die eine statistische Erfassung schwierig machen. Die Grenze zwischen Einzelunternehmen und unterschiedlichen Formen des Self-Employment sind dabei fließend.

13 Im Background Report zur »Review on Adult Learning« der OECD (OECD 2003) veranschlagen die AutorInnen z. B. die Ausgaben für Weiterbildung auf eine Spanne zwischen 1.980 und 2.107 Millionen Euro. Die höhere Schätzung ergibt sich dabei erstens durch die Einbeziehung der öffentlichen Strukturförderung (Ausgaben für öffentliche Bildungsangebote für Erwachsene, so z. B. Abendschulen, berufsbegleitende Fachhochschul-Studiengänge, Förderung der Mitglieder der Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs/KEBÖ usw.) (330 Millionen Euro). Zweitens werden bei den Unternehmensausgaben alle unmittelbaren betrieblichen Ausgaben (also auch Reisekosten, Raummieten usw.) berücksichtigt. Der wesentlichste Unterschied besteht in der Abschätzung der Bildungsausgaben von privaten Haushalten, bei der jener von Schneeberger/Kastenhuber (1998) ermittelte Schätzwert von 792 Millionen Euro übernommen wurde.

14 Vgl. [www.weiterbildungsdatenbank.at](http://www.weiterbildungsdatenbank.at). Andere Weiterbildungsdatenbanken nehmen weitgehend oder ausschließlich Angebote von Anbietern auf, deren Angebote durch die Institution, die die Datenbank betreibt, förderbar sind, so z. B. die Datenbank des WAFF [www.weiterbildung.at](http://www.weiterbildung.at).

Wiederum bietet sich nur der Ausweg an, von den KäuferInnen mehr über die Anbieter und ihre Marktposition zu erfahren. Auf Basis der Befragung von Haushalten (Erhebung zum Lebenslangen Lernen 2003) und Unternehmen (Europäische Erhebung zur betrieblichen Weiterbildung 1999) ergibt sich das in Abbildung 3 zusammengefaßte Bild.

**Abbildung 3: Verteilung der erfaßten Weiterbildungsstunden auf Anbieter(-gruppen)**



Quelle: 3s Integriertes Berichtssystem Weiterbildung (Stand Nov. 2005), eigene Berechnungen auf Basis von Daten der Statistik Austria (CVTS 1999, LLL 2003)

Die Unternehmen sind selbst wichtige Organisatoren von Weiterbildung. Von den in der betrieblichen Weiterbildungserhebung erfaßten Stunden entfallen 55 Prozent auf interne Schulungen. Diese werden zum Teil von Angestellten der Unternehmen, v. a. aber auch von externen TrainerInnen bzw. Weiterbildungsanbietern abgehalten. Aus der Perspektive der Individuen entfallen 17 Prozent der Schulungen auf Kurse, die unmittelbar durch das Unternehmen durchgeführt werden. Für die betriebliche Weiterbildung spielen Hersteller und Muttergesellschaften eine nicht zu unterschätzende Rolle. Auf diese entfallen insgesamt 25 Prozent der externen Weiterbildungsstunden der Betriebe. Private Bildungsanbieter sind insbesondere für die betriebliche Weiterbildung zentral.



Für den österreichischen Weiterbildungsmarkt charakteristisch ist die hohe Bedeutung der Sozialpartnerinstitutionen WIFI und BFI. Bei den Individuen entfallen näherungsweise 37 Prozent aller absolvierten Weiterbildungsstunden auf diese beiden Großinstitutionen.<sup>15</sup> Das WIFI stellt auch 19 Prozent der betrieblichen Weiterbildungsstunden, während das BFI für die betriebliche Weiterbildung keine besondere Rolle spielt.

### 3.3 Arbeitskräftenachfrage am Weiterbildungsmarkt

Über die Zahl der Personen, die hauptberuflich oder nebenberuflich in der Weiterbildung beschäftigt sind, existieren derzeit nur wenige verlässliche Quellen.<sup>16</sup> Schätzversuche – wenn etwa die Zahl der in der Weiterbildung aktiven Personen mit 100.000 angenommen wird – müssen zu numerischen Synonymen für »sehr viele« Zuflucht nehmen. Das Problem liegt dabei insbesondere in der Erfassung der nebenberuflich in der Weiterbildung tätigen Personen, die statistisch mit ihrem Haupt- bzw. Quellberuf (z. B. ForscherIn, UnternehmensberaterIn, PsychotherapeutIn, TechnikerIn usw.) erfasst sind. Gerade die neben einem Quellberuf ausgeübte »nebenberufliche« Lehrtätigkeit ist damit statistisch überhaupt nicht erfasst.

Daß die Weiterbildung ein bedeutendes Berufsfeld darstellt, kann aber auch an den vorhandenen Datenfragmenten abgelesen werden. So erfasst die Volkszählung 2001 30.334 Personen (13.659 Männer und 16.685 Frauen<sup>17</sup>), deren berufliche Tätigkeit schwerpunktmäßig aus Lehrtätigkeit außerhalb der Schulen und Hochschulen besteht und die zumindest einer Teilzeittätigkeit nachgehen bzw. eine suchen, die über zwölf Wochenstunden hinausgeht. Unabhängig vom Beschäftigungsmaß werden 2001 7.584 Lehrende (3.180 Männer und 4.404 Frauen) als selbständig tätig gezählt.

Über die Zahl der Personen, die unternehmensintern in der betrieblichen Weiterbildung beschäftigt sind, ist ebenfalls wenig bekannt. In der Erhebung zur betrieblichen Weiterbildung wurden 9.600 Personen ermittelt, die ihre gesamte Arbeitszeit Weiterbildungsarbeiten widmen, sowie 10.100 Personen, die in einem Teil ihrer Arbeitszeit Weiterbildungsaufgaben übernehmen. Allerdings hat es gerade bei dieser Frage erhebliche Erfassungsprobleme gegeben. Außerhalb des Bildungsbereichs sind laut Volkszählung 2001 immerhin 11.036 WeiterbildnerInnen (5.429 Männer und 5.607 Frauen) quer über alle Branchen verteilt beschäftigt.

Die Frage, wie viele Personen ausschließlich oder zu einem wesentlichen Teil mit der Planung und Durchführung von Weiterbildung als Teil der Personalentwicklung beschäftigt sind,

15 Das WIFI und das BFI sind zwar nicht die einzigen Bildungsinstitutionen der Sozialpartner, dennoch erscheint eine weitestgehende Zurechnung zu diesen beiden Institutionen vertretbar.

16 Nähere Angaben lassen sich über die hauptberuflichen pädagogischen MitarbeiterInnen der in der Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs (KEBÖ) organisierten Träger der Erwachsenenbildung machen (1.500 Personen). Insgesamt sind jedoch knapp 48.000 Personen in Lehraufgaben eingebunden. Institutionen, die der Branche »Erwachsenenbildung« zugeordnet sind, beschäftigen – alle Berufsgruppen eingeschlossen – 22.841 Personen (9.833 Männer und 13.008 Frauen).

17 ISCO 88 Gruppen 235 und 334; vgl. Statistik Austria 2005, Tabelle 15.

ist derzeit nicht zu beantworten. Fest steht nur, daß Weiterbildung nicht nur in der »Weiterbildungsbranche« selbst eine hohe Zahl an Professionals (also Personen, die sich einer Aufgabe regelmäßig, in größerem Umfang und über längere Zeiträume widmen) beschäftigt.

### 3.4 Segmentierung in Teilmärkte?

Wie der Weiterbildungsmarkt strukturiert ist, dazu liegen nahezu keine empirischen Angaben vor. Daß der Gesamtmarkt sich in Teilmärkte ausdifferenziert, liegt dabei auf den ersten Blick »in der Natur der Sache«: Zu unterschiedlich sind die gehandelten Leistungen, die Interessen der Kundengruppen, die Anforderungen an die Träger und die Personen, die mit der Realisierung von Bildungsleistungen betraut sind.

Um nur beim Beispiel der gehandelten Güter zu bleiben: Am Weiterbildungsmarkt werden denkbar unterschiedliche Leistungen – vom Englischkurs bis zur Maschinenschulung, vom Verkaufstraining bis zur politischen Bildung – angeboten. Aber nicht nur die Inhalte unterscheiden sich fundamental, sondern auch die individuellen Veränderungsprozesse, die den Lernenden ermöglicht werden sollen. Eine Klassifikation, die sich nicht nur auf Inhalte der Weiterbildung bezieht, sondern die auch andere Eigenschaften typischer Seminarangebote, wie z.B. Gruppengröße, Zeitstruktur, Medieneinsatz, Qualifikationsansprüche an die TrainerInnen, beschreiben würde, liegt bislang nicht vor.

Aussagen über das von PraktikerInnen wahrgenommene, in empirischen Studien aber kaum belegte Phänomen der Segmentierung des Weiterbildungsmarktes zielen jedoch nicht auf die inhaltliche Ausdifferenzierung von Teilmärkten ab. Auch innerhalb von Teilmärkten (z. B. dem Verkaufstraining oder der IT-Weiterbildung) werden »Segmentierungen« im Sinne eines Marktversagens festgestellt. Gemeint ist damit, daß:

- Nachfrager sich nicht am Markt orientieren können und deshalb ihre Auswahlentscheidung aus jenen Anbietern treffen, zu denen sie zufällig in Kontakt gekommen sind.
- Anbieter nicht in vollem Umfang durch ihre Leistungsfähigkeit punkten können, weil sie zu potentiellen Nachfragenden keinen Kontakt herstellen können und damit ihre Wettbewerbsvorteile nicht zum Tragen kommen
- Professionals in der Weiterbildung nicht darauf bauen können, daß ihre beruflichen Kompetenzen allgemein in der Branche anerkannt werden und damit auf ein eng begrenztes Feld an Arbeitgebern angewiesen sind, die ihre Fähigkeiten (aner-)kennen. Investitionen in den eigenen Kompetenzaufbau können damit nur eingeschränkt in verbesserte Erwerbchancen umgesetzt werden.

Segmentierung jenseits der funktional notwendigen Differenzierung des Weiterbildungsmarktes zu thematisieren bedeutet damit, die Professionalisierung des Weiterbildungsmarktes, der wir uns im folgenden Abschnitt widmen, zu untersuchen.

## **4 Professionalisierung der Weiterbildung als Professionalisierung der Funktionen: Angebot, Leistungserbringung, Nachfrage, Rahmenbedingungen**

Dem österreichischen Weiterbildungsmarkt wird ein »Entwicklungsrückstand«, ein »Mangel an Professionalisierung« attestiert, der seine Leistungsfähigkeit einschränken würde. Gründe für diesen Professionalisierungsmangel werden dabei auf völlig unterschiedlicher Ebene vermutet, in der Regel wird allerdings deren Zusammenspiel und wechselseitige Abhängigkeit nicht hervorgehoben. Die folgende Zusammenfassung gibt nur die häufigsten Argumente wieder.

### **4.1 Mangelnde Entwicklung des Angebotes**

Weiterbildungsanbieter würden in zu geringem Umfang leistungsfähige Angebote offerieren, die den Bedürfnissen der KundInnen entsprechen und in ihrem Preis-/Leistungsverhältnis für größere Gruppen attraktiv sind. Anbieter würden insbesondere die Qualität der Angebote nicht sicherstellen und transparent machen. Qualitativ schlechte Angebote oder Angebote, deren Inhalte ihrer Außenrepräsentation nicht standhalten, würden neben qualitativ entsprechenden Angeboten stehen. Weiterbildungsanbieter mit öffentlicher Grundfinanzierung würden stärker den Präferenzen der von ihnen beschäftigten Professionals folgen und damit angebotsorientiert statt nachfrageorientiert vorgehen.

### **4.2 Mangelnde Entwicklung der Professionals in der Weiterbildung (Leistungserbringung)**

Insgesamt hätten sich noch keine differenzierten Berufsbilder für in der Weiterbildung beschäftigte Personen entwickelt, die klarlegten, über welche Kompetenzen Professionals verfügen müssen. Personen würden damit oftmals Aufgaben übernehmen, die sie überfordern würden und die deshalb mangelhaft gelöst würden. Umgekehrt würde das Fehlen differenzierter Berufsbilder das »Professionell-Werden« von WeiterbildnerInnen erschweren: Personen, die in ihre Kompetenz investieren und sich kontinuierlich fortbilden, würden nicht ausreichend Anerkennung für ihre Leistungen erhalten.

### **4.3 Mangelnde Entwicklung der Nachfrage**

WeiterbildungskundInnen seien nicht in der Lage, ihren Weiterbildungsbedarf zu erkennen und kompetent als Nachfragende aufzutreten. Neben der Frage, welche Weiterbildungsoption für welche Zielsetzung in Frage kommt und welche Angebote auszuwählen sind, steht insbesonde-

re bei individuellen KundInnen die Frage im Mittelpunkt, ob das Weiterbildungsziel unter den gegebenen Umständen (z. B. den verfügbaren Zeitressourcen) realistisch ist. Bei institutionellen Kunden (Unternehmen, Arbeitsmarktservice) steht die Vermutung im Vordergrund, daß diese ihren Weiterbildungsbedarf nicht hinreichend erkennen und auch nicht hinreichend einschätzen können, welche Weiterbildungsgebote geeignet sind, die verfolgten Ziele zu erreichen.

#### **4.4 Mangelnde Entwicklung der Rahmenbedingungen und der unterstützenden Institutionen (incl. Forschung und Beratung)**

Anders als in anderen Dienstleistungsmärkten fehlten im Weiterbildungsbereich weitgehend (gesetzliche) Regelungen oder Institutionen, die für das (Weiterbildungs-)Angebot Standards setzen würden. Neben gesetzlichen Regelungen (z. B. gewerberechtlichen Regelungen zum Weiterbildungsangebot, Regelungen zur Anerkennung von Weiterbildungsqualifikationen auf unterschiedlichen Leistungsebenen) fehlten insbesondere auch leistungsfähige Akkreditierungs-, Forschungs- und Beratungseinrichtungen. Ungelöst sei in den meisten Fällen auch die Frage, wie Weiterbildungsinhalte klassifiziert werden können, um es zu ermöglichen, unterschiedliche Angebote aufbauend wahrzunehmen.<sup>18</sup> Beratungsdienstleistungen im Weiterbildungsbereich wären immer noch im Aufbau begriffen.

Die systematische Erforschung der Professionalisierung des Weiterbildungsmarktes steht erst in den Anfängen. Zu dem von den FunktionsträgerInnen erarbeiteten praktischen Wissen, was den State of the Art der »professionellen Arbeit« beispielsweise bei der Bedarfserhebung zur betrieblichen Weiterbildung, bei der Bildungsberatung oder bei der Durchführung eines Verkaufstrainings ausmacht, hat die Weiterbildungsforschung oft nur sehr unzureichend Zugang. Bereits eine zeitgemäße, problemangemessene Beschreibung, was denn die damit beruflich befaßten Personen als professionell in einem Tätigkeitsfeld ansehen, ist derzeit nur in Ansätzen formuliert.

## **5 Vorgaben an die Analyse & Weiterentwicklung des Weiterbildungsmarktes**

Eine Untersuchung der Professionalisierung des Weiterbildungsmarktes setzt aus unserer Sicht daher voraus:

1. Das Handeln aller Akteursgruppen – der Nachfragenden, der Anbieter, der WeiterbildungnerInnen und der TeilnehmerInnen und auch der Verantwortlichen für die öffentlichen Rahmenbedingungen – einzubeziehen und in ihrer Wechselwirkung darzustellen.

---

<sup>18</sup> Systematiken zur Beschreibung von Kompetenzlevels im Spracherwerb bilden dabei eine Ausnahme und ein Modell, das notwendig ist, um zu wissen, welche Inhalte ein Angebot vermittelt und wie diese Inhalte an bereits erworbene Qualifikationen anschließen.

2. Zu beschreiben, welche Handlungsweisen in den einschlägigen Tätigkeitsbereichen als professionell – als State of the Art – gelten.
3. Darzustellen, wie hoch der Anteil der professionell agierenden Personen innerhalb einer Akteursgruppe ist.

Mit der ersten Forderung verbunden ist auch die Aufgabe, den wechselseitigen Einfluß der Professionalitätskonzeptionen der vier Funktionen aufeinander darzustellen und zu untersuchen, wie die Professionalitätsentwicklung einer Funktion die anderen Funktionen beeinflusst bzw. von diesen abhängig bleibt. Im Kontext dieses Beitrages müssen wir uns auf eine beispielhafte Darstellung von Elementen der Professionalisierung für die vier Aufgabenbereiche beschränken (vgl. Übersicht).

### Übersicht: Beispiele für Elemente der Professionalisierung

<b>Professionalisierung der Anbieter</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zertifiziertes Qualitätsmanagement (z. B. ISO 9001f, EFQM, EDUQUA usw.)</li> <li>• Spezialisierung der Angebote</li> <li>• Gezielte Maßnahmen zur Erhöhung der Produktivität</li> <li>• Systematische Personalentwicklung der MitarbeiterInnen</li> <li>• Aufbau stabiler (langfristiger) Kooperationsbeziehungen zu Mitbewerbern und KundInnen</li> </ul>
<b>Professionalisierung der WeiterbildnerInnen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Etablierung von Ausbildungswegen</li> <li>• Organisation der Interessen von WeiterbildnerInnen (Verbände, gewerkschaftliche Organisation z. B. Interessengemeinschaft »work@education« der Gewerkschaft für Privatangestellte)</li> </ul>
<b>Professionalisierung der Nachfrage</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Information und Beratung der Nachfragenden (z. B. AMS-Weiterbildungsdatenbank, WAFF-Weiterbildungdatenbank, Datenbank Weiterbildungsgeld Tirol)</li> <li>• Professionalisierung des Human Resource Management in den Unternehmen (z. B. ÖND 4000, Investors in People)</li> <li>• Definition von Qualitätsstandards durch das AMS (z. B. hinsichtlich Gender-sensibilität)</li> </ul>
<b>Professionalisierung der Weiterbildungsförderung und Weiterbildungspolitik</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Koordination der Weiterbildungskompetenzen und Formulierung eines kohärenten Weiterbildungssystems – Nutzung der Weiterbildungsförderung zur Umsetzung der formulierten Zielsetzungen</li> <li>• Etablierung öffentlicher Berichtssysteme (Weiterbildungsberichte, Weiterbildungsstatistiken, Forschungssysteme)</li> <li>• Gesetzliche Zertifizierung von Berufsbildern im Weiterbildungsbereich</li> <li>• Rahmeninitiativen zur Zertifizierung von Qualitätslabeln von Anbietern</li> <li>• Formative Evaluation der Teilbereiche der Weiterbildungsförderung</li> </ul>

Unter Weiterbildungsanbietern stellen z. B. formelle Zertifizierungen sowie innerbetriebliche Standardisierungen von zentralen Geschäftsprozessen Beispiele für Professionalisierung dar. Spezialisierung auf stark differenzierte Angebote und Formen, Gesamtlösungen im Interesse der Kundenunternehmen zu erbringen, wären weitere Beispiele.

Bei den in der Weiterbildung tätigen Personen beginnen zusammenhängende, mit Zertifikat abschließende Lehrgänge für unterschiedliche Weiterbildungsfelder die lange Zeit übliche

»Patchwork«-Ausbildung abzulösen. WeiterbildnerInnen – in ihrer Mehrfachrolle als »Alte« und »Neue« Selbständige ebenso wie als Angestellte – intensivieren ihre Interessenvertretungen, und zwar sowohl als Regulativ innerhalb des Berufsfeldes als auch zur Stärkung der eigenen Interessen gegenüber anderen Akteursgruppen am Weiterbildungsmarkt (z. B. Initiativen wie die Interessengemeinschaft der Gewerkschaft für Privatangestellte »work@education« in Österreich oder der Deutsche Verband für Training und Coaching e. V.).

Die Professionalisierung der Nachfrage setzt einerseits bei der Errichtung von Beratungsinfrastruktur (Datenbanken, Bereitstellung von Check-Listen) und Beratungsangeboten an, andererseits forciert sie die Professionalisierung der Verantwortlichen der institutionellen Nachfrage (Unternehmen, Arbeitsmarktservice).

Die Professionalisierung der Weiterbildungsförderung und Weiterbildungspolitik beinhaltet (vergleichbar anderen Politikfeldern) u. a. die Bereitstellung eines aussagekräftigen Berichtssystems, die Koordination der unterschiedlichen für den Weiterbildungsbereich zuständigen Körperschaften sowie die Formulierung einer kohärenten Weiterbildungsstrategie. Weitere typische Aufgaben sind die Unterstützung von feldinternen Bemühungen zur Qualitätsentwicklung durch gesetzliche Rahmenregelungen oder die regelmäßige formative Evaluation der eingesetzten politischen Förder- und Steuerungsinstrumente.

Für jede Aufgabe innerhalb der Professionalisierung ergeben sich im Zeitverlauf verändernde Anforderungsprofile. Beispielsweise ist das, was als professionelle Spezialisierung von Angeboten verstanden werden kann bzw. was eine zugleich kundInnen- und produktivitätsorientierte Angebotsentwicklung bedeutet, stark vom Handeln der innovativsten und leistungskräftigsten Anbieter am Markt abhängig. Ein weiteres Beispiel: Das Führen von MitarbeiterInnengesprächen ist für sich zwar Kernbestandteil professioneller Weiterbildungsarbeit in Unternehmen, die Professionalität und damit Wirksamkeit, mit der MitarbeiterInnengespräche organisiert sind, stellt aber auch für sich eine eigenständige Fragestellung bei der Exploration von Professionalität dar.<sup>19</sup>

Von der Frage, was innerhalb der Akteursgruppen bzw. von der Weiterbildungsforschung als professionell verstanden wird, klar zu unterscheiden ist die Frage, wie das Zahlenverhältnis zwischen der Gruppe der professionell agierenden und der Gruppe der bestimmte Standards nicht erfüllenden Personen aussieht.

Um empirische Aussagen über den Professionalisierungsgrad treffen zu können, müssen ausgewählte Kriterien der Professionalisierung, so z. B. die Durchführung/Nicht-Durchführung von MitarbeiterInnengesprächen, die Durchführung/Nicht-Durchführung von TeilnehmerInnenfeedback, als Indikatoren gewählt werden, die zumindest näherungsweise eine Unterscheidung zwischen Professionalisierungsniveaus erlauben. Die gewählten Kriterien fungieren dabei als Pars pro toto: Es wird angenommen, daß das Vorhandensein bestimmter Kernelemente in der Regel auch auf eine insgesamt entwickelte Professionalität der agierenden Personen zu schließen erlaubt.

---

<sup>19</sup> Vgl. Stieger/Stieger 2001, Seite 91f.

Empirische Ergebnisse, wie hoch der Anteil der Personen im Feld ist, die ihre Leistungen an etablierten Professionalitätsmaßstäben ausrichten, liegen nur punktuell vor. Im folgenden geben wir einen Überblick über die verfügbaren empirischen Ergebnisse zu dieser Frage.

## 5.1 Professionalisierung des Angebotes

Erhebungen dazu, wie hoch der Anteil aller Anbieter ist, die auf einem hohen professionellen Niveau agieren, liegen nicht vor. Erhebungen zur Zufriedenheit der KundInnen können diese Lücke nicht schließen. Sofern in Erhebungen Fragen nach der Zufriedenheit gestellt werden, geben die KundInnen ein eher positives Feedback. Unter den Befragten in der Erhebung zum Lebenslangen Lernen 2003 bewerteten zumindest 60 Prozent<sup>20</sup> die vorgelegten Fragen sehr positiv. 83 Prozent der antwortenden Personalverantwortlichen signalisierten in einer Unternehmensbefragung im Dezember 2004 Zufriedenheit mit den Leistungen in Unternehmenstrainings.<sup>21</sup>

Umfassende Erhebungen zur Anbieterstruktur in Österreich, insbesondere zu Neugründungs- und Mortalitätsrate von Weiterbildungsanbietern, fehlen.<sup>22</sup> Verfügbar ist eine Erhebung zu Formen der Qualitätssicherung in der österreichischen Erwachsenenbildung,<sup>23</sup> demnach verfügen 37 Prozent der Weiterbildungsanbieter über ein Qualitätssicherungsverfahren mit externer Begutachtung. Mit Sicherheit festgestellt werden kann, daß Weiterbildungsanbieter auf eine als schwierig eingeschätzte Marktsituation mit typischen Professionalisierungsschritten antworten: Laut einer von 3s durchgeführten Erhebung setzen 78 Prozent der antwortenden Anbieter auf Spezialisierung des Angebotes.<sup>24</sup>

## 5.2 Professionalisierung der WeiterbildnerInnen

Unter Professionalisierung der Erwerbstätigen im Weiterbildungsbereich wird zumeist beides verstanden, die Ausdifferenzierung eines beruflichen Tätigkeitsfelds, das eine reale Chance auf

20 Auf einer Viererskala sehr positiv bewerteten – bezogen auf alle TeilnehmerInnen, für die die Kategorie auf ihren letzten Kurs anwendbar war – 63 Prozent das Preis-/Leistungsverhältnis, 71 Prozent die Kursdauer und Kurszeiten, 66 Prozent die Lernmaterialien und Unterlagen, 76 Prozent die Qualifikation der Vortragenden, 68 Prozent die Erreichung der Lernziele, 64 Prozent die Ausstattung der Bildungseinrichtungen und 63 Prozent die Zusammensetzung der Lerngruppen.

21 26 Prozent sehr zufrieden, 57 Prozent zufrieden, N=242 Unternehmen mit mehr als 50 Beschäftigten. Quelle: Markant-Unternehmensbefragung im Auftrag für »die Berater«; vgl. Frankhauser 2005.

22 Orientierung bietet nur die Auswertung von Gründungsjahrfragen in Erhebungen. Von 290 Weiterbildungsanbietern, die an einer aktuellen Studie teilgenommen haben, waren 11,2 Prozent innerhalb der letzten fünf Jahre gegründet worden (ÖIBF 2004, Seite 4), mehr als 70 Prozent waren länger als 15 Jahre »am Markt«. Wenn diese Verteilung die Entwicklungsdynamik tatsächlich erfaßt, würde das nicht für eine besonders starke Gründungsdynamik im Weiterbildungsmarkt insgesamt sprechen.

23 Vgl. ÖIBF 2004.

24 Vgl. Markowitsch/Hefler 2005b, Seite 89f.

Erwerbsskollen bietet, und die Ausrichtung der Handlungen an für Professionalität gültigen Standards.

Zu beiden Fragestellungen liegen in Österreich keine empirischen Studien vor. Wie groß der Personenkreis ist, der regelmäßig und langjährig mit Weiterbildungsaufgaben betraut ist und sich Kompetenzen auf professionellem Niveau aneignen kann, ist nicht bekannt. Wie hoch der Anteil dieser WeiterbildnerInnen ist, die unterschiedliche Stufen der Professionalität erreicht haben, ist ebenfalls völlig unbekannt.<sup>25</sup>

Aus dem Informationsmanko darf aber keineswegs unmittelbar auf ein generelles Professionalisierungsdefizit geschlossen werden.<sup>26</sup> Vielmehr ist davon auszugehen, daß einem dynamischen Feld von »EinsteigerInnen« in den Weiterbildungssektor, die zu einem erheblichen Teil nur vorübergehend im Weiterbildungsbereich beschäftigt sind und das Feld wiederum verlassen, ein stabiler Kern von langjährig hauptberuflich oder in – notwendiger – Kombination mit einem Kernberuf<sup>27</sup> nebenberuflich tätigen WeiterbildnerInnen gegenübersteht.

### 5.3 Professionalisierung der Nachfrage

Informationen zur Qualität der Organisation betrieblicher Weiterbildung – etwa zur Bedarfserhebung und Ergebniskontrolle – stehen v. a. aus der Erhebung zur betrieblichen Weiterbildung (CVTS) zur Verfügung. Die Ergebnisse im internationalen Vergleich deuten auf einen Nachholbedarf bei der Professionalisierung innerbetrieblicher Weiterbildung in Österreich hin. Insgesamt ist die Datenlage zur Organisation betrieblicher Weiterbildung wenig zufriedenstellend.<sup>28</sup>

Wissenschaftliche Studien zur Professionalität der Weiterbildungsnachfrage durch das Arbeitsmarktservice liegen nicht vor.<sup>29</sup> Zu den Informationsquellen von Individuen bei Weiterbildungsentscheidung bietet die Erhebung zum Lebenslangen Lernen 2003 Ansatzpunkte.

---

25 TeilnehmerInnen bewerten laut der Erhebung zum Lebenslangen Lernen 2003 insbesondere die Qualität der Vortragenden sehr positiv (76 Prozent).

26 Vgl. Gruber 2004.

27 Zentrale Weiterbildungsaufgaben werden von Personen erbracht, bei denen Lehraufgaben nur einen Teil ihrer professionellen Tätigkeit darstellen und deren besondere Aufgabe gerade in der Vermittlung von Kompetenzen liegt, die sie selbst in ihrer aktuellen, rezenten beruflichen Tätigkeit in ihrem »Quellberuf« erworben haben. Mit der Aufgabe ihres »Quellberufes« würden sie zugleich die bislang übernommene Weiterbildungsaufgabe nicht mehr erfüllen können, sondern de facto eine vollständig neue berufliche Tätigkeit aufnehmen. Rollenmuster für diese Tätigkeit sind UniversitätslehrerInnen in der humboldtschen Universitätstradition, deren Lehre auf einer aktuellen Forschungstätigkeit basieren soll. Zentrale Bereiche der beruflichen Weiterbildung sind allerdings im selben Umfang davon abhängig, daß SpezialistInnen Weiterbildungsaufgaben übernehmen und ihr in ihrer Berufspraxis erworbenes situatives Wissen weitergeben. Dieser Vermittlungsaufgabe können sie auf völlig unterschiedlichem Professionalitätsniveau nachkommen.

28 Vgl. zum Überblick die Beiträge in Kailer 2001.

29 Ansatzpunkte dazu bieten Gerhardtter u. a. 2001.



## 6 Ausblick

Die Datensituation zum Weiterbildungsmarkt und zur Professionalisierung der Weiterbildung ermöglicht es – trotz der in den letzten Jahren neu hinzugekommenen Erhebungen – immer noch nicht, klare Aussagen über die laufenden Entwicklungsdynamiken zu treffen.<sup>30</sup> Der Diskussion um Entwicklung und Professionalisierung des Weiterbildungsmarktes mangelt es damit an Orientierung – v. a. auch deshalb, weil häufig nur eine »Akteursgruppe« allein zum Träger der Professionalisierungsbemühungen erklärt wird.

Einerseits drohen damit Entwicklungen, die als keineswegs allein den Weiterbildungsbereich betreffende Zeichen für ein fortbestehendes oder gar wachsendes Professionalisierungsproblem gedeutet werden können. Die Zunahme prekärer Arbeitsverhältnisse ist keineswegs ein »exklusiv« den Weiterbildungsbereich treffendes Phänomen, auch wenn atypische Beschäftigungsverhältnisse hier eine lange Tradition haben. Auch das zunehmende Ansteigen der Zahl der Anbieter und eine starke Differenzierung ist in allen Dienstleistungsbereichen festzustellen, samt der dazugehörenden hohen Mortalitätsraten neu gegründeter Unternehmungen.

Andererseits fehlt die empirische Grundlage, um zu beschreiben, welche Auswirkungen das Fehlen von rechtlichen und institutionellen Rahmenbedingungen im Weiterbildungsbereich hat bzw. welche gesetzten Initiativen tatsächlich Früchte tragen: Kaum ein Bereich mit vergleichbarer gesellschaftspolitischer, sozialer und ökonomischer Bedeutung verfügt über so wenige stützende, das professionelle Handeln anleitende und die Konkurrenz und Interessenskonflikte zwischen den Akteuren regulierende gesetzliche Rahmenbedingungen.

Daß die Marktentwicklung und die Professionalisierung des Weiterbildungsmarktes in einem Wechselverhältnis stehen, erscheint unbestreitbar – für eine Klärung dieses Wechselverhältnisses fehlen aber die Grundlagen. Die Überprüfung des folgenden Sets von meist implizit miteinander verbundenen Annahmen erscheint damit unmöglich:

- Erstens, würde in Österreich im internationalen Vergleich zuwenig in insbesondere berufliche Weiterbildung investiert.
- Zweitens, wäre dafür der Weiterbildungsmarkt mitverantwortlich, auf dem zu wenige attraktive Produkte angeboten werden und der darüber hinaus ein Professionalisierungsdefizit aufweist.
- Drittens, bestünde das Professionalisierungsdefizit in einer zu geringen Innovationsorientierung und Anschlußfähigkeit an internationale Entwicklungen (= Mangel des im Feld präsenten Professionalisierungsstandards).
- Viertens, in einer mangelnden Selektivität des Weiterbildungsmarktes, der zu viele nicht-professionell agierende Anbieter »halten« würde (= schlechtes Verhältnis zwischen professionelle Standards erfüllende Anbieter und anderen).
- Und fünftens, durch eine »Schwemme« neuer Anbieter (bzw. auch im Weiterbildungsbereich Erwerbstätiger) ständig seine Standards in Frage gestellt sieht.

30 Vgl. Koordinationsbüro für Lebenslanges Lernen 2000, Lassnigg 2000.

Vor dem Hintergrund des bestehenden Informationsmangels ist Vorsicht bei allen pauschalierenden Kritiken an der Entwicklung und einem vorgeblichen Professionalisierungsmangel des Weiterbildungsmarktes angebracht. Zugleich könnte die empirische Untersuchung, ob die fünf im Feld durchaus häufig geäußerten Annahmen stimmen oder nicht, das Programm der österreichischen Weiterbildungsforschung für die nächsten Jahre darstellen.<sup>31</sup>

## 7 Literatur

- AMS Österreich (AMS) (2005): Geschäftsbericht 2004, Wien.
- Eurostat (2005): Lebenslanges Lernen in Europa. Statistik kurz gefaßt: Bevölkerung und soziale Bedingungen, 8/2005, online unter: [http://epp.eurostat.cec.eu.int/cache/ITY\\_OFFPUB/KS-NK-05-008/DE/KS-NK-05-008-DE.PDF](http://epp.eurostat.cec.eu.int/cache/ITY_OFFPUB/KS-NK-05-008/DE/KS-NK-05-008-DE.PDF)
- Frankhauser, Konrad (2005): Handbuch der betrieblichen Weiterbildung. Ein Leitfaden für PersonalistInnen und TrainerInnen, WUV, Wien.
- Gerhardter, Gabriele/Gruber, Markus/Mahringer, Helmut (2001): Steuerungsformen des AMS und ihre Rückwirkungen auf arbeitsmarktpolitische Träger. AMS report 24, Wien.
- Gruber, Elke (2004): Professionalisierung in der Erwachsenenbildung: Zwei Schritte vorwärts, einer zurück? (Abfragedatum 10.10.2005): online unter: [www.uni-klu.ac.at/ifeb/eb/Professionalisierung.pdf](http://www.uni-klu.ac.at/ifeb/eb/Professionalisierung.pdf)
- ÖIBF (2004): Qualitätssicherung und -entwicklung in der österreichischen Erwachsenenbildung. Eine Studie im Rahmen des Projektes »Instrumente zur Sicherung der Qualität und Transparenz in der Erwachsenenbildung in Österreich« (INSI-QUEB), gefördert aus Mitteln des BMBWK und des Europäischen Sozialfonds, Wien, online unter: [www.oebf.at/files/oebf\\_Qualitätssicherung\\_EB\\_aktuell.pdf](http://www.oebf.at/files/oebf_Qualitätssicherung_EB_aktuell.pdf)
- Kailer, Norbert (Hg.) (2001): Betriebliche Kompetenzentwicklung – Praxiskonzepte und empirische Analysen, Linde Verlag, Wien.
- Lassnigg, Lorenz (2000): »Lifelong Learning«: Österreich im Kontext internationaler Strategien und Forschungen, Institut für Höhere Studien (IHS), Wien.
- Leney, Tom (Hg.) (2004): Achieving the Lisbon goal: Draft Final Report to the European Commission, online unter: [www.bibb.de/dokumente/pdf/a13\\_lisbon\\_goals\\_final\\_10-09-04.pdf](http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a13_lisbon_goals_final_10-09-04.pdf)
- Koordinationsbüro für Lebenslanges Lernen (2001): Ergebnisprotokoll des Koordinationsworkshops Bildungsdaten und Indikatoren – 15. Oktober 2001, Wirtschaftskammer, online unter: [www.lebenslangeslernen.at/downloads/WS\\_Bildungsdaten\\_Protokoll.pdf](http://www.lebenslangeslernen.at/downloads/WS_Bildungsdaten_Protokoll.pdf)

31 Der Frage, ob Eigenschaften nationaler Weiterbildungsmärkte Einfluß auf die Nachfrage nach betrieblicher Weiterbildung nehmen können, geht in einem umfangreichen Arbeitspaket das von 3s research laboratory geleitete Leonardo-da-Vinci-Projekt »CVTS revisited – Benchmarks and Best Practice« nach. Informationen zum Projekt sowie alle (Zwischen-)Ergebnisse finden sich unter [www.trainingineurope.com](http://www.trainingineurope.com).

- Markowitsch, Jörg/Hefler, Günter (2003): Ergebnisse und Analysen der 2. Europäischen Erhebung zur betrieblichen Weiterbildung (CVTS II), Materialien zur Erwachsenenbildung 1/2003, hg. vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur.
- Markowitsch, Jörg/Hefler, Günter (2005a): Betriebliche Weiterbildung in Österreich und Europa, in: Markowitsch/Strobl (Hg.) (2005), Seite 49–70.
- Markowitsch, Jörg/Hefler, Günter (2005b): Der Markt betrieblicher Weiterbildung 2004 bis 2006 – Flauten, Brisen, Ströme, in: Markowitsch/Strobl (Hg.) (2005), Seite 49–70.
- Markowitsch, Jörg/Strobl, Peter (Hg.) (2005): Betriebliche Weiterbildung in Österreich – Konzepte, Anbieter, Trends, hg. von 3s, Wien.
- Schlögl, Peter/Schneeberger, Arthur (= OECD 2003) (2003): Background Report for the OECD Review on Adult Learning in Austria, Wien, online unter: [www.oecd.org/dataoecd/51/19/25603759.pdf](http://www.oecd.org/dataoecd/51/19/25603759.pdf)
- Schneeberger, Arthur, Kasthuber, Bernd (1998/21999): Weiterbildung der Erwerbsbevölkerung in Österreich, 2, ibw, Wien.
- Statistik Austria (2003): Betriebliche Weiterbildung 1999 (= CVTS 1999), Wien, online unter: [ftp://www.statistik.at/pub/neuerscheinungen/bildung\\_web.pdf](ftp://www.statistik.at/pub/neuerscheinungen/bildung_web.pdf)
- Statistik Austria (2004). Lebenslanges Lernen – Ergebnisse des Mikrozensus Juni 2003 (= LLL 2003), Wien, online unter: [ftp://www.statistik.at/pub/neuerscheinungen/lernen\\_web.pdf](ftp://www.statistik.at/pub/neuerscheinungen/lernen_web.pdf)
- Statistik Austria (2005): Volkszählung – Erwerbspersonen nach beruflichen und wirtschaftlichen Merkmalen, Wien.
- Stieger, Leopold/Stieger, Clemens (2001): Personalentwicklung in Bewegung: Trends aus der Sicht österreichischer PraktikerInnen, in: Kailer (Hg.) (2001), Seite 79–98.

***Lena Doppel***

# **Arbeitsbedingungen von Trainerinnen und Trainern: »Erwachsene unterrichten ist ein Kinderspiel« – Mythen und Wahrheiten rund um den Modeberuf »TrainerIn«**

## **1 Traumberuf »TrainerIn«**

Gibt es den Traumberuf »TrainerIn«? Ist man zur TrainerIn geboren, oder wird man dazu gemacht? Wie viele Menschen haben schon in der Schule »TrainerIn« gerufen, als ihre Mitschülerinnen noch von »Feuerwehrfrau« und »Friseur« träumten? Oder passiert der betreffenden Person das Unterrichten so einfach in einer bestimmten Lebensphase, während die andere Person eines Tages realisiert, daß sie bereits ihre halbe Arbeitszeit damit zubringt, anderen etwas beizubringen, und eine dritte Person eines Morgens aufwacht und weiß: »Ich werde TrainerIn!«.

Ausgehend von meinen persönlichen Erfahrungen als Trainerin und als Organisatorin von TrainerInnen und Trainingsmaßnahmen werde ich mich bemühen, ausreichend Licht ins Halbdunkel der Berufsfeldes »TrainerIn« zu bringen.

Training ist historisch gesehen ein relativ neues Berufsfeld. AusbilderInnen in der Erwachsenenbildung gibt es schon lange, aber das »Training« als eigene Form der Erwachsenenbildung wurde so richtig erst seit den 1980er Jahren des vorigen Jahrhunderts populär. Unter »Seminar« verstand man davor zumeist eine universitäre Veranstaltung, die – wie auch die meisten erwachsenenbildenden Veranstaltungen – ohne weiteres einmal die Woche á 2h stattfinden konnte. Die ersten echten Trainings entstanden auf dem inhaltlichen Gebiet der Soft Skills, also der sozialen und kommunikativen Fähigkeiten. Das Ziel des Trainings ist es, eine Art Laborsituation zu schaffen, in der in einem geschützten Raum »Learning by Doing« möglich gemacht werden soll. Werkzeuge dafür waren und sind beispielsweise gruppendynamisch förderliche Blockveranstaltungen, der Einsatz von kurzen Theorieblöcken, Übungen mit Selbsterfahrungscharakter (z. B. Gruppenübungen wie das Rollenspiel) oder Einzelübungen mit Feedback (mit oder ohne Video- und/oder Sprachaufzeichnung). Generell wird im Training der Vermittlung von Theorie oder Inhalt ein geringerer Stellenwert zugesprochen als in klassischen Fachausbildungen. Das hat seinen Grund darin, daß die Lerntheorie des Trainings davon ausgeht, daß nur der wiederholt geübte (und reflektierte) Lerninhalt wirklich behalten wird und deshalb große und lange andauernde, frontal unterrichtete Theorieblöcke im Training verpönt sind.

## 2 Neuere Tendenzen in der Berufsausübung

Im Laufe der Zeit wurden die Trainingswerkzeuge, die ihren Ursprung zumeist in der Familientherapie, der Gruppendynamik und der Spielpädagogik haben, aber auch erfolgreich in inhaltslastigere »Trainings«-Konzepte integriert.

Im Zeitalter des lebensbegleitenden Lernens und des Info- und Edutainments ist das Training inzwischen zu einer klassischen Ausbildungsform geworden. Ein/Eine TrainerIn trainiert zumeist zwischen acht und zwölf Personen in einer Blockveranstaltung, die zwei oder drei Tage oder aber auch bis zu einigen Wochen dauern kann. Ergänzt und erweitert wird die Lehrform des Trainings inzwischen auch durch den »Workshop« (zumeist noch praxisorientierter als das klassische Training) oder auch durch das »Gruppen-Coaching«, in dem eine Gruppe von Menschen mit einem gemeinsamen Ziel von einem Coach zwar hauptsächlich beraten, aber auch streckenweise mit den Methoden des Trainings und der Moderation angeleitet wird.

Dadurch ergeben sich auch die verwandten Berufe des/der TrainerIn: Coach, ModeratorIn, oder auch Workshop-LeiterIn.

Weniger oft veranstaltet – aber von zunehmender Bedeutung – sind Veranstaltungen, die Methoden des Großgruppentrainings nutzen (z. B. Open Space, Future Search). Dabei kann mit bis zu 200 Personen eine Blockveranstaltung mit Seminarcharakter gestaltet werden kann.

Ein ebenfalls vergleichsweise neues Feld ist das E-Learning. Während es das Lernen am Computer bereits seit den 1970er Jahren des vergangenen Jahrhunderts gibt (Computer Based Training, CBT), ist das E-Learning erst durch das Internet möglich geworden. Dabei werden nicht nur inhaltliche Module – zumeist Texte, Bilder, Tonbeispiele, Videos, selten auch Simulationen (kleine »Computerspiele«, die Abläufe in der wirklichen Welt simulieren, z. B. das Sezieren eines Frosches) – am Computer durchgearbeitet, sondern Übungselemente in Einzel- oder Gruppenarbeit mit Unterstützung eines Online-Trainers oder Online-Tutors in die Lerneinheiten integriert.

Ganz generell: TrainerIn wird man, indem man es:

- a) tut oder
- b) lernt.

Erfahrungsgemäß produzieren TrainerInnenausbildungen aber nur zu maximal 50 Prozent neue TrainerkollegInnen, jedoch zu 90 Prozent Menschen, die sich und andere besser kennengelernt haben. Auch FachtrainerInnenausbildungen legen inzwischen Wert auf die Vermittlung rhetorischer, spielpädagogischer und gruppendynamischer Fähigkeiten. So gesehen ist es jedenfalls niemals falsch, eine TrainerInnenausbildung zu machen. Die Auseinandersetzung mit Konzepten, Modellen, Methoden und Theorien zur didaktisch ausgereiften Vermittlung von Inhalten schadet weder dem Lebenslauf noch den Jobchancen. Das Gelernte kann dazu verwendet werden, Besprechungen strukturierter und effizienter ablaufen zu lassen und MitarbeiterInnen besser anzuleiten. Klassischerweise werden in TrainerInnenausbildungen dieselben Soft Skills vermittelt und geübt, mit denen die TrainerInnen nachher auch ihre Trainees inhaltlich versor-

gen können sollen: also rhetorische und kommunikative Fähigkeiten, Präsentationstechniken, Techniken der Selbst- und Fremdrelexion sowie psychologisches und gruppendynamisches Grundwissen.

### **3 Wer (und warum) aus dem Pool der Azubis wird denn nun aber TrainerIn?**

Die Abgrenzung zwischen LehrerIn und TrainerIn fällt zuerst einmal leicht: TrainerInnen sind in der Erwachsenenbildung tätig. Ihr Ziel ist es, Erwachsenen etwas beizubringen. Ihr Kreuzzug: Post-schulischen Lernstreß vermeiden und dem Lernen nicht nur Sinn geben, sondern auch Kurzweil. In diesem Sinne beherrschen gute TrainerInnen eine breite Verhaltenspalette aus Elementen des LehrerInnenberufes, des Entertainments und des Hofnarrentums. Alles andere als hinderlich sind auch gute rhetorische Fähigkeiten, der Wille und das Vermögen Menschen zu führen und anzuleiten sowie das Interesse an (authentischem) Schauspiel und Humor.

Braucht es Talent, um TrainerIn zu werden? Ja, wahrscheinlich schon. Meistens fühlen sich Menschen zu diesem Beruf hingezogen, die es sich nicht nur zutrauen, anderen etwas beizubringen, sondern damit auch eine Mission verbinden. Nicht immer muß diese Mission in Richtung »Verbesserung der Welt« gehen. Manche TrainerInnen berichten davon, daß sie die eigene Scheu vor der Selbstpräsentation vor Publikum zu einem Training motiviert und damit auf den späteren Beruf aufmerksam gemacht hat.

TrainerIn wird – zumeist –, wer sich selbst und andere realistisch einschätzen kann und zumindest selbstsicher wirkt, wenn er/sie es schon nicht ist. Wichtig ist es auch, genügend von sich selbst überzeugt zu sein, um bereits in den Endphasen der Ausbildung – zumeist bei den eigenen AusbilderInnen – erste Co-Trainingsmöglichkeiten an Land zu ziehen, um so zu ersten Trainingserfahrungen zu gelangen. Danach entscheidet sich meistens schnell, ob man an Bord bleibt, in verwandte Bereiche weiterzieht oder aufgibt.

### **4 TrainerInnenberuf im Wandel**

So wie viele Berufe ist das Berufsbild TrainerIn im Wandel begriffen. Früher waren die meisten TrainerInnen selbständig und als solche ständig auf der Suche nach neuen Auftraggebern und Jobs. Inzwischen diversifiziert sich das Berufsbild. Tätigkeiten, die früher als EinsteigerInnenjobs gehandelt wurden (z.B. Trainingsjobs für AMS-Maßnahmen), werden heute zu eigenständigen Berufsbildern und bringen die – für TrainerInnen neue – Problematik der Quasi-Angestellten (Freie DienstnehmerInnen, abhängige Neue Selbständige) mit sich. Quasi-Angestellte können sich nicht um neue Auftraggeber umsehen, sind aber gleichzeitig nicht in dem Ausmaß sozial abgesichert wie regulär Angestellte. Zusätzlich sind sie öfter als freie, unter-

nehmerisch etablierte TrainerInnen dazu gezwungen, zu viele Stunden (und das bei zu geringem Entgelt) zu arbeiten. Die vielen – zumeist von großen Trainingsinstituten angebotenen – TrainerInnenausbildungen bilden billigen Nachschub aus, der das Lohnniveau in den letzten Jahren insgesamt stark abgesenkt hat. Außerdem wird von vielen Auftraggebern unterschätzt, wie viele Jahre Praxis und auch generelle Lebenserfahrung es braucht, um als TrainerIn wirklich gut zu werden. Ein weiteres Problem ist die Weiterbildung: Kann ich mir als TrainerIn eine solche nicht leisten, dann bekomme ich zwar möglicherweise mehr Praxis, bin aber von den Veränderungen und Moden in Trainingstechnik und Trainingsdesign abgeschnitten. Alles in allem eine heikle Balance, die in einem Billigjob mit zu vielen Stunden für wenig Geld schwer zu halten ist.

Was ist denn nun »zuviel« an Trainingstätigkeit? TrainerInnen müssen ihren gesamten Arbeitstag lang höchste Konzentration und Aufmerksamkeit halten. LehrerInnen unterrichten am Block meist nur für einige Stunden (dafür allerdings oftmals Jugendliche in Gruppen von 25, 30+). TrainerInnen unterrichten oft über Tage hinweg konstant sechs bis acht Stunden am Tag. Der US-amerikanische Consultant-Ausbildner Gerald M. Weinberg schlägt TrainerInnen und BeraterInnen vor, ihre Zeit zu dritteln. Ein Drittel Arbeit bei und mit den KundInnen (Traineren, Beratern), ein Drittel organisatorische Aufgaben (inklusive Vor- und Nachbereitung) und ein Drittel Wiederaufladen der eigenen Batterie und Weiterbildung (!). Ein »Luxus«, den man sich vielleicht bei Tagsätzen von 1.000 Euro, nicht jedoch bei 35 Euro in der Stunde leisten kann. Zum Vergleich: Normale Angestellte sind im Normalfall nicht acht Stunden am Tag »voll da«.

Womit wir beim Thema der Gagen sind: Die Wirtschaftskammer schlägt ihren Mitgliedern Tagsätze von um die (TrainerIn) und weit über 1.000 Euro (BeraterIn) vor – das relativiert sich aber insofern, als das WKÖ-eigene WIFI in der Praxis nicht einmal bereit ist, die Hälfte davon zu zahlen. In der Privatwirtschaft sind solche Tagsätze keine Seltenheit, bei öffentlichen Auftraggebern schon seltener, aber die meisten TrainerInnen können von 1.000 Euro nur träumen. Gagen von »StartrainerInnen« hingegen können sich in Bereichen von 3.000 Euro plus bewegen.

Neben dem bereits angesprochenen Berufsrisiko – Überarbeitung durch zu viele Trainingsstunden oder Trainingstage – hat das Trainieren wie jeder Beruf auch noch andere Risiken. Schwierig wird der Beruf v. a. dann, wenn den Teilnehmenden die wichtigste Voraussetzung für entspanntes Lernen unter Erwachsenen fehlt: die Freiwilligkeit. Trainieren gegen Widerstand ist für viele TrainerInnen ein Problem, das man normalerweise nur durch verstärkte gruppenspezifische Ausbildung oder den Wechsel des Berufsfeldes in den Griff bekommt. Zur tatsächlichen Schwierigkeit, Leuten, die nicht wollen, etwas beizubringen, gesellt sich die narzistische Kränkung des »Krankenschwesternanteiles« der TrainerInnen: Schließlich wollen wir doch alle nur das Beste unserer TeilnehmerInnen, aber die wollen es uns partout nicht geben!

Burnout bei TrainerInnen äußert sich v. a. in dem Unwillen oder Unvermögen, sich nach Feierabend noch »mit Menschen zu beschäftigen«, soziale Vereinsamung ist oft das Ende die-

ser Entwicklung. Weitere Warnzeichen sind zynische Bemerkungen über TeilnehmerInnen und deren soziale oder kommunikative Fähigkeiten (Schubladendenken) und eine generelle Ungeduld gegenüber SeminarteilnehmerInnen. Viele TrainerInnen sind auch von Burnout gefährdet, wenn sie zu lange gleiche Inhalte vermitteln müssen. Gerade wirklich gute TrainerInnen lernen und vermitteln gleichermaßen gerne und werden sich schon aus diesem Grund periodisch neuen Fächern zuwenden. Der US-amerikanische Führungs- und Selbstmanagement-Papst Stephen Covey meint dazu in seinem letzten Buch (»The 8th habit«): »Arbeite so, als würde Dein Fachgebiet in zwei Jahren nicht mehr existieren.«



# ***Brigitte Mosberger, Thomas Kreiml***

## **Hohe Qualität und geringe Honorare – Optimale und reale Rahmenbedingungen in der Arbeit von freiberuflichen TrainerInnen im arbeitsmarktpolitischen Maßnahmenbereich**

### **1 Einleitung**

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

Vor diesem Hintergrund beschäftigte sich die vom AMS Österreich, Abt. Arbeitsmarktforschung und Berufsinformation (ABI), beauftragte Studie »Erwerbsbiographien und Qualifikationsprofile von WeiterbildnerInnen und TrainerInnen im arbeitsmarktnahen Bereich vor dem Hintergrund der geforderten Umsetzung von Lifelong Learning« mit den formalen und informellen Berufsqualifikationen und Schlüsselkompetenzen, der Rekonstruktion der Erwerbsbiographien sowie den Arbeitsbedingungen von TrainerInnen. Zusätzlich zu einer Literaturanalyse führte das Forschungsinstitut abif (Analyse, Beratung und interdisziplinäre Forschung) im Zeitraum Mai bis Juli 2005 16 Interviews mit TrainerInnen durch, die in arbeitsmarktpolitischen Trainings- bzw. Orientierungsmaßnahmen beschäftigt sind oder waren.<sup>1</sup> Ergänzend da-

<sup>1</sup> Die TrainerInnen wurden im Zeitraum Mai bis Juli 2005 mittels Leitfaden befragt. Die Hälfte dieser Interviews wurde mit TrainerInnen geführt, die zum Befragungszeitpunkt noch in AMS-Maßnahmen (Berufsorientierung, Aktivierung, Qualifizierung) beschäftigt waren. Die andere Hälfte der Befragten setzte sich aus TrainerInnen zusammen, die ehemals im arbeitsmarktpolitischen Maßnahmenbereich beschäftigt waren und im Laufe ihrer Erwerbskarriere in den privatwirtschaftlichen Trainings- bzw. Personalentwicklungs- oder Coachingbereich gewechselt sind. Die Trainingserfahrung der Befragten ist sehr unterschiedlich und liegt zwischen einem Jahr und 20 Jahren Berufserfahrung. Alle Interviewten arbeiten selbständig auf Honorar-

zu wurde mittels sechs ExpertInneninterviews die Sichtweise von Arbeitgeberorganisationen und TrainerInnenverbänden erhoben. Begleitet von verschiedenen Hintergrundinformationen präsentiert der Artikel die zentralen Ergebnisse der Studie und fokussiert dabei auf die konkrete berufliche Situation der befragten freiberuflichen TrainerInnen in diesem Bereich.

## 2 Beschäftigungsverhältnisse im Trainingsbereich

### 2.1 Hauptsächlich neben- und freiberufliche Tätigkeit in der Weiterbildung

Allein in dem Bereich, den die KEBÖ<sup>2</sup> abdeckt und für den gut nachvollziehbares Zahlenmaterial vorliegt, überwiegt die ehrenamtliche Tätigkeit bei weitem die hauptberufliche. So waren im Arbeitsjahr 2005 an die 30.000 ehrenamtliche MitarbeiterInnen in den verschiedenen Dachverbänden tätig, hingegen nur rund 4.500 hauptberufliche. Den größten Teil der MitarbeiterInnen in den Weiterbildungsinstitutionen der KEBÖ stellen allerdings mit knapp 52.000 Personen die nebenberuflich Tätigen dar.<sup>3</sup>

Hinsichtlich einer detaillierteren Darstellung der Beschäftigungsverhältnisse im gesamten Markt der heutigen Weiterbildung in Österreich wird hier der bereits angesprochene Mangel an genauerer Erfassung des gesamten Feldes, insbesondere der Berufsgruppe der TrainerInnen, deutlich. Über die alteingesessenen Institutionen hinaus sind in den letzten Jahren viele kleinere, zu meist private Anbieter entstanden und haben auf dem Weiterbildungsmarkt Fuß gefaßt. Intensivierte Bemühungen zur empirischen Erfassung des Bereiches liefern erste Belege für diese Entwicklungen. Im Jahr 2004 führte das öibf (Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung) im Rahmen einer Studie eine Erhebung bei 1.755 Erwachsenenbildungs-/Weiterbildungseinrichtungen durch. Von den 290 Einrichtungen, die die Frage nach ihrem Gründungsjahr beantworteten, wurden mehr als 60% in den letzten 20 Jahren gegründet. Von 1996 bis 2004 (Juni) beläuft sich die Quote der im Rahmen der Erhebung erfaßten Institutionen auf 28%.<sup>4</sup>

Die wenigen vorliegenden Befunde hinsichtlich der Situation der TrainerInnen zeigen u. a., daß »(...) vielfach eine extreme Unterdotierung und eine Unterprofessionalisierung (bezüglich einer Verberuflichung) in den Institutionen bei gleichzeitig hohem Anteil an Ehrenamtlichkeit

---

basis. Mit Ausnahme von zwei UnternehmerInnen sind alle Interviewten Neue Selbständige, zwei davon sind zumindest zeitweise angestellt, einige hatten im Zuge Ihrer beruflichen Tätigkeit auch bereits Vertragsverhältnisse als »Freie DienstnehmerInnen«. Anmerkung: Gewerbliche Ein-Personen-Unternehmen, kurz EPU, sind vorwiegend im Wirtschaftstrainingsbereich zu finden, im arbeitsmarktpolitischen Trainingsbereich (Qualifizierung, Berufsorientierung, Aktivierung) sind sie eher selten vertreten.

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

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

4 Vgl. öibf 2004, Seite 4f.

und Nebenberuflichkeit (selbst in Leitungsfunktionen)«<sup>5</sup> herrscht. Über das Ausmaß selbständiger bzw. freiberuflicher Tätigkeit, so vor allem im stark expandierenden privatwirtschaftlich organisierten Segment, liegen bisher keine umfassenden Daten vor. Als Hinweis auf die Verteilung von Beschäftigungsverhältnissen im gesamten Weiterbildungsbereich kann zunächst eine 2005 in Deutschland abgeschlossene Studie des WSF (Wirtschafts- und Sozialforschung) im Auftrag des deutschen Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) herangezogen werden. Der Anteil von Tätigkeitsverhältnissen auf Honorar- und Selbstständigkeitsbasis beträgt ihr zu Folge 74%.<sup>6</sup>

## 2.2 Atypische Beschäftigung im Vormarsch

Auch für Österreich betonen verschiedene Einschätzungen die Zunahme freier bzw. atypischer Beschäftigungsverhältnisse,<sup>7</sup> die einen entscheidenden Aspekt der Veränderung der Rahmenbedingungen des Arbeitens im Trainingsbereich darstellen – insbesondere für hauptberuflich Tätige. In vielen Fällen handelt es sich zudem um sogenannte »Umgehungsverträge«<sup>8</sup> und prekäre Beschäftigungen. So arbeitet laut »Honorarbarometer« der Interessengemeinschaft work@education der GPA der Großteil der TrainerInnen in AMS-finanzierten Maßnahmen auf Basis eines Werk- oder Freien Dienstvertrages. Die laut Vertragsform geltende freie Zeiteinteilung steht allerdings im Widerspruch zu den üblicherweise fixen Zeiten von AMS-Maßnahmen.<sup>9</sup>

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

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

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

6 Vgl. Wirtschafts- und Sozialforschung (WSF) 2005, Seite 3. Die sozialversicherungspflichtigen Beschäftigungsverhältnisse machen demgegenüber nur 13,5% aus.

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

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

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

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

### 3.1 Einkommenssituation

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

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

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

### 3.2 Soziale Absicherung

Die Kriterien mangelnder sozialer Absicherung bei den interviewten TrainerInnen sind:

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

---

<sup>10</sup> Vgl. GPA (Hg.) 2006, Seite 8.

- Kontinuierlich niedriges Einkommen führt zu einer schlechten Aussicht auf eine existenzsichernde Pension.

### 3.3 Beschäftigungsstabilität

Unkalkulierbare Beschäftigungsstabilität bedeutet mangelnde Kontinuität und Absehbarkeit, was die zeitliche Auslastung betrifft. Eine stark schwankende zeitliche Auslastung kann zum Streßfaktor werden, da – wenig überraschend - auch bei freiwillig Selbständigen das Bedürfnis nach Beschäftigungsstabilität in hohem Maße vorhanden ist. Eine andauernde existentielle Bedrohung wirkt sich negativ auf das Arbeitsergebnis aus und zehrt auf Dauer an der eigenen Substanz. Angestrebt werden grundsätzlich die Sicherheitsbedingungen, die mit einer Anstellung einhergehen – allerdings gekoppelt mit den Vorteilen, die eine freiberufliche Beschäftigung mit sich bringt.

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

## 4 Arbeitsrealität von TrainerInnen

### 4.1 Inhaltliche und organisatorische Autonomie

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

## 4.2 Betriebliche Mitbestimmung und Integration

Generell ist im arbeitsmarktnahen Trainingsbereich ein Mangel an betrieblicher Mitbestimmungsmöglichkeit und Integration festzustellen, wobei dieses Manko in aller Regel kaum explizit wahrgenommen wird. Persönliche Unzufriedenheit wird eher in Zusammenhang mit anderen Aspekten, wie etwa der finanziellen Situation oder mangelnden Perspektiven, in Verbindung gebracht. Mangelnde Arbeitsplatzsicherung verhindert oder erschwert zumindest eine Identifikation mit der auftraggebenden Einrichtung. Eine Einbindung in die Organisationsstrukturen ist kaum oder gar nicht vorhanden. Zudem erschweren die fehlende Transparenz und die ausbleibende Offenheit die Kommunikation zwischen Auftraggebern und TrainerInnen: Alle befragten TrainerInnen fühlen sich nicht, schlecht oder nicht rechtzeitig über Strategien, Zukunftspläne und Verantwortlichkeiten der Trägerorganisationen informiert.

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

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

## 5 Rahmenbedingungen

### 5.1 Arbeitsbelastungen

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

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

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

Die Belastungen werden von den meisten TrainerInnen mit Supervision ausgeglichen. Eine Supervisionsstunde kostet ca. 70 Euro und wird nur von den wenigsten Trägerorganisationen bezahlt, d. h., die TrainerInnen müssen selbst dafür aufkommen. Im Gegensatz dazu geben die befragten ExpertInnen an, daß bei Kursen oder Maßnahmen, die über einen längeren Zeitraum gehen, oft Supervision angeboten wird. Die Divergenz in den Aussagen zwischen TrainerInnen und ExpertInnen deutet u. a. darauf hin, daß es nicht nur sehr unterschiedliche Wahrnehmungen hinsichtlich der Ausgestaltung von und des Bedarfes an Supervisionsangeboten gibt, sondern dass auch nur eine mangelhafte Kommunikation zu diesen Themen stattfindet.

## **5.2 Zusammensetzung bzw. Zubuchung der TeilnehmerInnen**

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

## **5.3 Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung des Trainings**

Gespart wird aus Sicht der TrainerInnen aber nicht nur beim Personal, sondern auch bei der Maßnahmengestaltung. Während früher Langfristigkeit und Nachhaltigkeit im Blickpunkt gestanden hätten, was sich u. a. positiv auf Maßnahmendauer und Maßnahmenqualität ausgewirkt habe, seien diese Maßstäbe nun infolge der hohen Arbeitslosigkeit verloren gegangen. Von Qualitätseinbußen bei AMS-Maßnahmen berichten auch einige der befragten ExpertInnen.

Zur Qualitätssicherung zählen laut ExpertInnen Kriterien bei der Entwicklung von Kursen und Seminaren, beispielsweise die genaue Definition der erforderlichen Qualifikationen der TrainerInnen. Weiters werden Fragebögen zur Bewertung durch die TeilnehmerInnen und bei AMS-Maßnahmen zusätzliche Evaluationsbögen eingesetzt. Betont wird von ExpertInnen der Trägerorganisationen, daß die Ergebnisse dieser Befragungen auch ernst genommen werden. Dies steht jedoch im krassen Gegensatz zu Aussagen der interviewten TrainerInnen. Die meisten befragten TrainerInnen im arbeitsmarktnahen Bereich haben den Eindruck, daß die Qualität des Trainings für die Auftraggeber nicht von Interesse ist. Ein Zusammenhang wird darin gesehen, daß die TeilnehmerInnen »zwangsverpflichtet« sind, für die Aus- bzw. Weiterbildung nicht selbst bezahlen und somit nur wenige bis gar keine Möglichkeiten zur Durchsetzung ihrer Ansprüche haben. Feedbackbögen würden, wenn es sie überhaupt gibt, nicht ausgewertet und im Sinne einer Qualitätsveränderung umgesetzt. Eine (zumindest fallweise) standardisierte Trainingsbeobachtung durch die Auftraggeber im Sinne einer Qualitätskontrolle würde nicht durch-

geführt, so die Wahrnehmung der befragten TrainerInnen. Ausschlaggebend für die Qualität eines Trainings sei alleine die Vermittlungsquote.

## **5.4 Image und Anerkennung**

Eng verknüpft mit dem finanziellen Aspekt der AMS-Maßnahmen ist die Wertschätzung für die Arbeit mit Arbeitsuchenden. Die Befragten haben den Eindruck, daß ihr Image mit dem gesellschaftlichen Umgang mit Arbeitsuchenden korreliert und deshalb deutlich schlechter als das anderer TrainerInnen ist.

## **5.5 Seminarräume und Infrastruktur**

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

## **5.6 Fluktuation**

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

Insgesamt wird die Fluktuation im arbeitsmarktnahen Trainingsbereich von den befragten TrainerInnen und ExpertInnen als sehr hoch beschrieben. Einen Grund für die hohe Fluktuation im Trainingsbereich sehen manche der befragten ExpertInnen in den Arbeitsbedingungen für die TrainerInnen: Als Belastungen werden das Reisen und teilweise der Aufwand der Akquisition beschrieben.

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



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

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

## 6 Aus- und Weiterbildung

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

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

## 7 Empfehlungen

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

## 7.1 Weiterbildung als Dienstleistung

(Weiter-)Bildung bzw. Qualifikation können keine Produkte oder Konsumgüter im klassischen Sinn sein, da sie immer mit Selbstentwicklung, also Arbeit an sich selbst, verbunden sind. Lernprozesse sind kein passives Konsumieren, sondern sie benötigen aktive Selbstbeteiligung der Lernenden. TrainerInnen und Maßnahmenträger können den KundInnen die kognitive und emotionale Arbeit nicht abnehmen, sie können auch nicht über das Lernen und den Lernerfolg der TeilnehmerInnen verfügen. Die damit verbundene Aufwertung der Eigenständigkeit der potentiellen und der tatsächlichen Teilnehmenden ist allgemein noch nicht ins Bewußtsein von Anbietern und WeiterbildnerInnen getreten, im arbeitsmarktnahen Trainingsbereich schon gar nicht.

Ausgangs- und Endpunkt jeder Qualitätsentwicklung müssen die Lernbedürfnisse der »BildungsabnehmerInnen« sein.<sup>11</sup> Auch für arbeitsmarktnahe Trainings im speziellen muß deshalb gelten, was für die Erwachsenenbildung allgemein Geltung hat: »Denn zum Unterschied zur irreführenden Bezeichnung eines Angebotes als Produkt, das dieses als etwas Fertiges, Konsumierbares ansieht, handelt es sich bei den Angeboten der Erwachsenenbildung streng genommen um ein Leistungsversprechen, das erst im Laufe einer Veranstaltung unter Beteiligung durch die Lernenden selbst zum Lernerfolg führt oder nicht.«<sup>12</sup>

## 7.2 Qualität auf mikro- und makropädagogischer Ebene

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

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

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

---

11 Vgl. Christiane Ehses/Rainer Zech 2000, Seite 55.

12 Gruber, Elke o.J.

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

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

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

### **7.3 Gültigkeitszeitraum arbeitsmarktpolitischer Ziele**

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

### **7.4 Modifikation/Adaptierung der Vergaberichtlinien**

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

- Zur Herbeiführung einer stärkeren Marktöffnung wäre die Einbeziehung verschiedener Bildungskarrieren, so z. B. Sozialarbeits- und Sozialpädagogik-Diplom sowie Studium der Psychologie, Soziologie, Sozialarbeitswissenschaft, Pädagogik u. ä., empfehlenswert.
- Der Erwerb von umfassenden sozialen, persönlichen und methodischen Kompetenzen passiert oft erst im Beruf über eine mehrjährige Praxis als TrainerIn bzw. Coach von Arbeitslosen bzw. Arbeitssuchenden. Der Stellenwert formaler Qualifikationen sollte also dahingehend verändert werden, daß dem Erwerb informeller Qualifikationen mehr Bedeutung zukommt und auch in entsprechender Weise zertifiziert wird.
- Das Qualifikationskriterium »TrainerInnenausbildung« sollte genauer definiert werden, um nicht Ausbildungen von unterschiedlicher Dauer und Intensität gleich zu bewerten. Die Erstellung eines Kriterienkataloges, was die TrainerInnenausbildung mindestens enthalten soll, wäre dabei hilfreich.

- Im Zusammenhang mit der TrainerInnenausbildung steht auch die Berücksichtigung von Selbsterfahrung (Einzeltherapie, Selbsterfahrungsgruppe, Gruppendynamikseminare) als zusätzliches Kriterium bei der Vergabe.
- Supervision sollte für TrainerInnen, die mit schwierigen Zielgruppen arbeiten, verpflichtend vorgeschrieben werden.
- Schließlich bleibt zu untersuchen, ob und inwiefern das Vorschreiben von Mindesthonorarsätzen für TrainerInnen innerhalb des Vergaberechtes möglich ist (z. B. Kollektivvertrag für private Bildungseinrichtungen).
- Jedenfalls sollte eine Veränderung des Stellenwertes und der Bewertung des methodisch-didaktischen Konzeptes in Relation zum Preis erfolgen: Derzeit führt der Stellenwert des Preises in der Nutzwertanalyse dazu, daß die Bieter mit den niedrigsten Preisen (und nicht zwangsweise der besten konzeptionellen Qualität) im Wettbewerb vorne sind. Hoher Preisdruck führt außerdem zu Einsparungen bei Begleitmaßnahmen (z. B. sozialpädagogische Betreuung), sofern diese in der Ausschreibung nicht explizit gefordert werden und verhindert frauengerechte Kurszeiten.
- Im Sinne der Qualitätssicherung sollte auf eine Verbindung von Konzeptqualität und Durchführungsqualität geachtet werden.
- Notwendige Adaptierungen der Maßnahme an veränderte Arbeitsmarkt- oder Wirtschaftsbedingungen während der Maßnahmenlaufzeit sollten durch die Ausschreibungsformulierung nicht verhindert werden.

## **7.5 Evaluierung und Kontrollen durch den Auftraggeber**

In Zusammenhang mit der oben beschriebenen Verbindung von Konzeptqualität und Durchführungsqualität scheinen regelmäßige Kontrollen des AMS nach definierten Kontrollkriterien empfehlenswert. Diese Kontrollen sollten nicht nur die methodische Umsetzung betreffen, sondern u. a. auch die Seminarräume und die Ausstattung. Überprüft werden sollten aber auch die jeweils eingesetzten TrainerInnen, um zu verhindern, daß zwar im Anbot 10-Punkte-TrainerInnen aufscheinen, letztlich aber TrainerInnen mit weniger Punkten die Maßnahme durchführen.

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

## **7.6 Verbesserte Treffsicherheit bei der Zuweisung der TeilnehmerInnen**

Die Treffsicherheit bei der Zuweisung der TeilnehmerInnen sollte durch Selektionsmaßnahmen, wie z. B. Potentialanalysen oder Einzelgespräche, erhöht werden. Dadurch könnte nicht

nur die Effektivität des Maßnahmen-Placements erhöht werden, sondern auch eine Erhöhung der Gruppenhomogenität sowie eine Senkung der Frustrationserlebnisse auf Seiten von TeilnehmerInnen und TrainerInnen erreicht werden.

## **7.7 Theoretisch reflektierte Diskussion über Berufsfeld, Berufsrollen und TrainerInnenselbstverständnis**

Die steigende gesellschaftliche Bedeutung des lebensbegleitenden Lernens konnte bisher für die Konstituierung einer Berufskultur und die Wahrnehmung der WeiterbildnerInnen als Berufsgruppe in der Öffentlichkeit nicht genutzt werden. Das Berufsbild ist unklar und verliert durch Ausdifferenzierungs- und Entgrenzungsprozesse weiterhin an Kontur.

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

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

## **7.8 Definition der Kernkompetenzen von TrainerInnen**

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

## 7.9 Strategieentwicklung »Lifelong Learning«

Einer der zentralen Ankerpunkte der pädagogischen wie der politischen Konzepte und Entwicklungen rund um das Thema »Lifelong Learning« sowohl auf nationaler als auch auf EU-Ebene ist der arbeitsmarktpolitische Wirkungsbereich.<sup>13</sup> Demographische Entwicklungen der Alterung der (Erwerbs-)Bevölkerung spielen hier eine ebenso wichtige Rolle wie die Flexibilisierung und sich verkürzende Innovationszyklen in der Arbeitswelt. Der Bereich der Höherqualifizierung, der beruflichen und betrieblichen sowie der karrierefördernden Weiterbildung ist dabei nur ein wesentlicher Aspekt. Der andere betrifft die Agenden des Bundesministeriums für Wirtschaft und Arbeit (BWA), im speziellen jene des diesem unterstellten AMS. Lifelong Learning dient auch immer wieder als eine Antwort auf das Problem der Arbeitslosigkeit und steht immer auch im Zusammenhang mit der Wiederherstellung von Arbeitsmarktchancen sowie der Wiedereingliederung in den Arbeitsmarkt. Dementsprechend machen die Ausgaben für Weiterbildungsmaßnahmen des AMS ca. ein Viertel des Gesamtvolumens des österreichischen Weiterbildungssektors aus.

Was die Verantwortung für öffentliche Weiterbildung hinsichtlich der Konzept-, Professionalitäts- und Qualitätsentwicklung betrifft, so ist diese jedoch traditionellerweise im Bereich des Bildungsministeriums (Sektion V) angesiedelt, die u. a. für Erwachsenenbildung zuständig ist. Das heißt, daß die maßgeblichen Entwicklungen im Lifelong-Learning-Bereich in diesem Kompetenzbereich stattfinden. Dazu gehören auch Bemühungen um die Entwicklung und Implementierung einer kohärenten nationalen Strategie zum Lifelong Learning.<sup>14</sup> Zur Entwicklung einer solchen Strategie gehört die entsprechende Einbindung und Teilnahme aller maßgeblichen Akteure im Bereich der Weiterbildung. Unklar ist derzeit, wie die Agenden im Bereich des Lifelong Learning künftig zu verteilen und organisieren sind, um diesen wachsenden Bereich und seine Potentiale am besten zu nützen. Fraglich ist dabei auch, ob bei der bisherigen Trennung der Kompetenzbereiche von allgemeiner und arbeitsmarktnaher Weiterbildung die Situation im arbeitsmarktnahen Segment die nötige Berücksichtigung findet. Dies betrifft nicht nur, aber u. a. auch die hier tätigen Personen, deren Situation im Vergleich zur »klassischen« Erwachsenenbildung, wie sie vornehmlich in der KEBÖ organisiert ist, bisher kaum erfaßt wurde.

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

---

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

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

## 8 Literatur

- Ehses, Christiane/Zech, Rainer (2000): Organisationale Entwicklungsbedarfe in der Erwachsenenbildung, in: Ehses, Christiane/Zech, Rainer (Hg.): Organisation und Innovation, Hannover.
- GPA (Hg.) (2006): Honorarbarometer. Die Ergebnisse. Daten und Fakten rund um TrainerInnen-Honorare, Wien.
- Heilinger, Anneliese (2000): Weiterbildungsstudie. Die Qualifizierung von ErwachsenenbildnerInnen. Aus- und Weiterbildungsangebote für die unterschiedlichen Gruppen von MitarbeiterInnen der österreichischen Erwachsenenbildung durch die Institutionen der Erwachsenenbildung selbst und durch Angebote von Pädagogischen Akademien und Universitäten im Zeitraum von einem Jahr, Wien.
- öibf – Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung (Hg.) (2004): Qualitätssicherung und -entwicklung in der österreichischen Erwachsenenbildung. Eine Studie im Rahmen des Projektes »Instrumente zur Sicherung der Qualität und Transparenz in der Erwachsenenbildung in Österreich« (INSI-QUEB), Wien.
- WSF – Wirtschafts- und Sozialforschung (2005): Erhebung zur beruflichen und sozialen Lage von Lehrenden in Weiterbildungseinrichtungen. Schlußbericht, Kerpen.

## 9 Internetressourcen

- Bundeskanzleramt Österreich: Regierungsprogramm 2007–2010, Regierungsprogramm für die XXIII. Gesetzgebungsperiode (siehe: [www.austria.gv.at](http://www.austria.gv.at)).
- Europäische Kommission, Generaldirektion Bildung und Kultur (2003): Strategien für das lebenslange Lernen in Europa: Bericht zur Umsetzung der Ratsentschließung von 2002 zum lebensbegleitenden Lernen. EU und EWR-EFTA-Länder (siehe: [http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/synthesis\\_efta\\_eea\\_de.pdf](http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/synthesis_efta_eea_de.pdf)).
- Gruber, Elke (o.J.): Professionalisierung in der Erwachsenenbildung: Zwei Schritte vorwärts, einer zurück? (siehe: [www.uni-klu.ac.at/ifeb/eb/Professionalisierung.pdf](http://www.uni-klu.ac.at/ifeb/eb/Professionalisierung.pdf))
- Statistik Austria/Konferenz der Erwachsenenbildung (KEBÖ): KEBÖ-Statistik (siehe: [www.statistik.at/fachbereich\\_03/05\\_13\\_Erwachsenenbildung.pdf](http://www.statistik.at/fachbereich_03/05_13_Erwachsenenbildung.pdf)).

# **Alfred Fellinger**

## **Qualitätsstandards in der Erwachsenenbildung**

### **1 Hintergrund**

Seit mehr als drei Jahren gibt es innerhalb der Gewerkschaft der Privatangestellten die Interessengemeinschaft *work@education*. Sie ist eine Plattform für alle im Bildungs- und Beratungsbereich tätigen Personen, und zwar unabhängig von Arbeitsbereich oder Vertragsart. Im Rahmen der Interessengemeinschaft wird das Thema »Qualität in der Erwachsenenbildung« immer wieder mit besonderer Aufmerksamkeit diskutiert, und daraus hat sich eine Arbeitsgruppe\* gebildet, die sich seither kontinuierlich mit Fragestellungen, wie z. B. Qualitätskriterien, Ethik im Training, Möglichkeiten der Qualitätssicherung, auseinandersetzt.

Aus diversen Diskussionsrunden, aus Erfahrungen von TrainerInnen und Auftraggebern und aus zahlreichen Studien geht klar hervor, daß es schon seit längerem für TrainerInnen, Auftraggeber und KundInnen eine nicht immer zufriedenstellende Situation gibt: Immer mehr neue Anbieter und Angebote unter immer anderen Bezeichnungen werden beworben, das Angebot wird so zunehmend – oft selbst für Fachleute – unübersichtlich. Und diese Undurchschaubarkeit wird noch verschärft durch das Fehlen verbindlicher Qualitätskriterien – sei es für Produkte, Anbieter oder TrainerInnen.

Training ist als Beruf keinerlei Regelungen unterworfen. Es gibt kein klares und verbindliches Berufsbild, keine spezifischen Zugangsvoraussetzungen für die Ausübung des Berufes, keine einheitlichen Qualitätsstandards – und damit eine breite Palette an Möglichkeiten, was alles unter »TrainerIn« verstanden werden kann, welche Wege und Ausbildungen – oder auch nicht – zur Ausübung des Berufes führen. Auch die Entlohnung ist völlig unregelt.

Nun vertreten durchaus auch TrainerInnen selbst oft den Ansatz, daß der Markt sich ohnehin selbst reguliert, daß Qualität sich letztlich immer durchsetzt und Honorare sich leistungsgerecht einpendeln. Doch wie ist es bei einem Fehlen klarer Standards möglich, als Auftraggeber oder KundIn den Durch- oder Überblick zu erlangen und zu bewahren? Der Arbeitskreis »Qualität in der Erwachsenenbildung« der Interessengemeinschaft *work@education* beschäftigt sich mit dieser Problematik und hat Lösungsvorschläge erarbeitet, die in diesem Beitrag vorgestellt werden sollen.

---

\* Die Arbeitsgruppenmitglieder sind Antonia Cicero, Alfred Fellinger, Martin Füll und Verena Spitz.



## 2 Ausgangssituation

### 2.1 Keine gültige Datengrundlage

Wie bereits in der Einleitung erwähnt, ist der Trainingsmarkt unübersichtlich und intransparent. Es gibt keine gültige Datengrundlage, aus der hervorgeht, wie viele TrainerInnen es in Österreich gibt, was diese TrainerInnen anbieten und dann tatsächlich tun, welche typischen Karriereverläufe bzw. welche Ausbildungen sie haben, was sie verdienen, wie sie organisiert bzw. nicht organisiert sind etc.

Eines aber ist sicher – daß sich die Tätigkeit und der Beruf der TrainerInnen in den letzten Jahren verändert und professionalisiert hat. Dürfte früher, bevor es qualitativ hochwertige TrainerInnenausbildungen gegeben hat, v. a. der typische Karriereverlauf vom Fachexperten/ von der Fachexpertin (z.B. VerkäuferInnen) zu TrainerInnen (z.B. VerkaufstrainerInnen) gewesen sein, so haben sich die Karriereverläufe sicherlich diversifiziert. Es gibt nach wie vor TrainerInnen ohne einschlägige Ausbildung bzw. mit einer verwandten Ausbildung (z.B. einem Studium der Psychologie oder Pädagogik, die alleine für den Beruf »TrainerIn« nicht ausreichend qualifizieren), andererseits gibt es aber immer mehr Personen mit einschlägigen TrainerInnenausbildungen bzw. TrainerInnenfortbildungen. War früher Training häufig ein Nebenprodukt oder ein Nebenjob, so ist es nun ein eigenständiges Produkt und auch für viele eine Profession geworden, also ein professionell ausgeübter Hauptberuf.

Einige Arbeitsgruppen in Organisationen und Projekten sind vorhanden, die sich mit Qualität im Training, in der Erwachsenenbildung o.ä. beschäftigen (z.B. Volkshochschulverband, IG work@eduaction etc.), oder es wurden und werden Qualitätsmanagementsysteme in Organisationen eingeführt, die auch vor der Tätigkeit des Trainings nicht haltmachen – entweder weil es sich um Bildungsorganisationen handelt, die das Produkt »Training« verkaufen, wie z.B. WIFI, BFI, oder weil Training ein zugekauftes Produkt der Personalentwicklung einer Organisation ist und Wert auf einen guten »Zukauf« gelegt wird.

Zudem ist eine stärkere Zielgruppenorientierung sichtbar. Hier sind z.B. Projekte aus dem EU-geförderten Kontext zu erwähnen, die sich, um nur einige zu erwähnen, mit geschlechter- und altersgerechter oder barrierefreier Didaktik auseinandersetzen.

Auch daß Kunden und Kundinnen immer aufgeklärter, informierter und auch erfahrener werden, was sich z.B. auch an spezifischeren Ausschreibungen von Trainings erkennen läßt, zeigt ebenfalls eine Entwicklung in Richtung Professionalisierung an. Daß diese Entwicklung bei weitem noch nicht abgeschlossen ist, zeigt z.B. auch das Nicht-Vorhandensein eines klaren Berufsbildes.

## 2.2 TrainerInnenberuf – Ein Beruf ohne klares Berufsbild?

Wir haben uns auf die Suche nach einem bestehenden Berufsbild für TrainerInnen gemacht. Dabei wurde in nationalen und internationalen Berufslexika, bei Berufsverbänden, in Stellenausschreibungen für TrainerInnen, in Unterlagen von TrainerInnenausbildungen und Fortbildungen recherchiert, und natürlich wurden auch TrainerInnen befragt. Eine ernüchternde Erkenntnis dabei war, daß es nach wie vor kein (klares) Berufsbild gibt.

In manchen Berufslexika findet sich tatsächlich der Beruf »TrainerIn« (z. B. AMS-Berufslexikon). Häufig findet man dann Berufe von FitnesstrainerIn bis zur TrainerIn in der Erwachsenenbildung. Oft gibt es dabei keine klare Abgrenzung in den Berufsbildern zwischen TrainerInnen, BeraterInnen, Coaches etc. und auch keine klare Beschreibung, was diese Profession tut oder welche Anforderungen es für die Berufsausübung gibt.

Auch Stellenausschreibungen spiegeln dieses unklare Berufsbild wider. In den Stellenbeschreibungen findet man z. B.: TrainerIn für Bildungsmaßnahmen, VerkaufstrainerIn (ohne ausführlichere Beschreibung) oder VerkäuferIn mit langjähriger Berufserfahrung. Oder ausführlichere Beschreibungen, so etwa »TrainerInnen für AMS-Maßnahme mit Zielgruppe »Langzeitarbeitslose«, Anforderungen: mindestens zwei Jahre Erfahrung mit Berufsorientierung und Zielgruppe, Trainings- oder Coachingausbildung, Gender Mainstreaming etc.«

Ein ähnliches Bild der Vielfalt zeigt sich bei der Analyse der TrainerInnenausbildungen.

## 2.3 Vielfalt an TrainerInnenausbildungen

Betrachtet man die Landschaft für TrainerInnenausbildungen in Österreich, so fallen sehr viele Unterschiede, aber nur wenige Gemeinsamkeiten auf. Die wenigen Gemeinsamkeiten beschränken sich darauf, daß TrainerInnenausbildungen ausschließlich institutionell (BFI, WIFI, Universitäten usw.) angeboten werden und inhaltlich fast alle Ausbildungen zumindest den Umgang mit Gruppe, Methodik und Didaktik – wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß und unterschiedlicher Qualität – beinhalten. Damit enden aber bereits die Gemeinsamkeiten.

Betrachtet man TrainerInnenausbildungen, so unterscheiden sich diese nach Inhaltsorientierung, Ansatz, Einstiegsvoraussetzungen, Dauer und Umfang, methodischer Gestaltung, Kosten, Einstiegsprozeß, Abschluß, Abschlußzertifikat sowie Themen und Inhalten.

Bei der Inhaltsorientierung können allgemeine TrainerInnenausbildungen (soll zum Trainieren generell befähigen) von spezialisierten TrainerInnenausbildungen (Befähigung zum Abhalten von Fachtrainings, z. B. Rhetorik- oder EDV-Seminar) unterschieden werden. Die Beschreibungen der Inhalte und Ziele der Ausbildungen variieren von sehr detaillierten und umfassenden Angaben bis hin zu sehr unkonkreten und allgemeinen. Es ist dann nicht immer herauslesbar, wozu die Ausbildung befähigen soll.

Beim Ansatz der TrainerInnenausbildung können Ausbildungen mit einem interdisziplinären Theoriezugang von jenen mit einem speziellen Theoriezugang (systemisch, NLP, erlebnispädagogisch usw.) unterschieden werden.

Bei der Regelung der Einstiegsvoraussetzungen reicht die Bandbreite von Ausbildungen ohne jede Voraussetzung bis hin zu Ausbildungen mit sehr detaillierten Beschränkungen (Mindestalter, einschlägige Erfahrungen, vorangegangene Ausbildungen und Auswahlprozesse, wie z. B. Einzelgespräche, Auswahlseminare etc.).

Auch bezüglich Dauer und Umfang unterscheiden sich die Ausbildungen. Einer Mindestdauer von einigen Tagen (60 Einheiten, das entspricht in etwa sechs bis acht Tagen) stehen mehrjährige Ausbildung (900 Einheiten in zweieinhalb Jahren) gegenüber.

Bei der methodischen Gestaltung gibt es Ausbildungen, die sich auf Seminare bzw. Trainings beschränken, aber auch Curricula, die auch Selbsterfahrung, Coaching, Supervision, Peer-groups, Abschlußprojekte und Abschlußprüfungen umfassen.

Je nach methodischer Gestaltung und Umfang der Ausbildung sind zur Erlangung eines Abschlußzertifikates mindestens die Kursteilnahme (Präsenz während der Ausbildung) oder aber auch zusätzlich die Abhaltung eigener Trainings, Supervision, Praxisprojekte und Abschluß- oder Diplomarbeiten erforderlich.

Die Ausbildungen schließen auch sehr unterschiedlich ab, zwischen Kurszertifikat und Master Degree. Bedingt durch die Unterschiede in Umfang und Dauer sind auch die Differenzen in den Preisen groß. Diese Auflistung macht deutlich, daß das bloße Vorhandensein einer nicht näher spezifizierten Ausbildung als Qualitätskriterium bzw. als Nachweis ausreichender Qualifikation für den Trainingsberuf nicht ausreicht. Wiederum fehlen auch hier Regelungen, die zumindest Mindestumfang und Mindestanforderungen an Inhalten und Methoden definieren. Zudem sind ja Personen, die den Beruf »TrainerIn« ausüben, noch nicht einmal zu irgendeiner – selbst kurzen – einschlägigen Ausbildung verpflichtet.

An dieser Stelle sei auch noch erwähnt, daß, wie schon aus den Berufsbeschreibungen in den Beruflexika, in Inseraten und bei Ausbildungen ersichtlich ist, die TrainerInnen Tätigkeit keine klare Grenze zu verwandten Tätigkeiten (Vortrag, Unterricht, Beratung usw.) aufweist. Aus unserer Sicht macht eine bewußte Trennung aber Sinn. Daher verwenden wir für Training die im folgenden Kapitel 3 verwendete Definition.

### **3 Unsere Definition von Training**

- Die Behandlung eines Themas bzw. von Inhalten (ob Themen aus dem Bereich der sozialen Kompetenzen, wie etwa Konflikt oder Präsentationstechnik, oder fachliche Themen, wie etwa EDV oder Marketing) – im Gegensatz zu therapeutischen oder reinen Selbsterfahrungsgruppen.
- Die Bearbeitung dieses Themas in einem Gruppensetting (zumeist zwischen sechs und 18 Personen) – im Gegensatz etwa zu Einzelcoaching.

- Eine Vielfalt von Methoden und Arbeitsformen: Die Einbeziehung von Einzel- und Kleingruppenübungen, Plenardiskussionen, Rollenspielen, kreativen Methoden etc. spricht unterschiedliche Lerntypen an – im Gegensatz zu Vorträgen oder Konferenzen.
- Ausgeprägte Interaktivität und Prozeßorientierung: Die Kommunikation findet zwischen allen Beteiligten statt, Gruppenprozesse sind Teil des Settings und eröffnen über Feedback etc. zusätzliche Lernmöglichkeiten – im Gegensatz zu klassischem Unterricht bzw. Vorträgen.
- Kognitives und Erfahrungslernen werden miteinander kombiniert, es werden theoretische Hintergrundmodelle präsentiert und diskutiert, aber auch Erkenntnisse aus der Erprobung und Anwendung gezogen.
- Praxisorientierung: Es wird immer auch Augenmerk auf den Transfer in das Berufs- und/oder Privatleben der TeilnehmerInnen gelegt.
- Einbeziehung von individuellen Erfahrungen, Herangehensweisen, Verhaltensmustern etc.: Die Haltung und die persönlichen Erfahrungen der TeilnehmerInnen zu Themen, wie z. B. »Konflikt«, »Öffentliche Auftritte«, »Arbeitslosigkeit«, haben einen wesentlichen Einfluß darauf, wie Themen diskutiert und bearbeitet werden.

## 4 Berufsbild für TrainerInnen

Der Arbeitskreis »Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung« hat daher, abgeleitet aus dieser Definition für Training, das folgende Berufsbild für TrainerInnen ausgearbeitet:

Training beschäftigt sich mit einer Vielfalt von Arbeits- und Themenbereichen, Zielgruppen und Potentialen. Es dient der Reflexion, der (Weiter-)Entwicklung von Sicht- und Verhaltensweisen sowie dem Erwerb von Fachwissen, sozialen und methodischen Kompetenzen. TrainerInnen arbeiten mit Gruppen von Einzelpersonen oder mit Mitgliedern von Gruppen, Teams, Abteilungen, Organisationen und Unternehmen. In mehrstündigen bis mehrtägigen Seminaren werden Themenbereiche gemeinsam mit den TeilnehmerInnen erarbeitet. TrainerInnen stellen dabei ihre inhaltliche Expertise, ihre methodisch-didaktische Expertise und ihre Prozeßexpertise zur Verfügung, geben inhaltliche Impulse und ermöglichen den TeilnehmerInnen dadurch möglichst optimale Rahmenbedingungen für ihre Lernerfahrungen.

TrainerInnen lassen sich grob je nach Fachrichtung in unterschiedliche Teilgruppen unterscheiden:

- **FachtrainerInnen:** Diese unterstützen den Erwerb von theoretischer und angewandter Fach- und Methodenkompetenz, so etwa in den Bereichen von Sprachen, EDV, BWL etc.
- **TrainerInnen für soziale Kompetenz, VerhaltenstrainerInnen, PersönlichkeitstrainerInnen:** Diese unterstützen den Erwerb von theoretischer und angewandter Fach- und Methodenkompetenz etwa im Bereich Kommunikation, Konfliktmanagement, Führung etc.

Aus den Berufsbildern für TrainerInnen im allgemeinen bzw. für FachtrainerInnen und TrainerInnen für soziale Kompetenz im besonderen lassen sich Anforderungen bzw. Qualitätskriterien für diese ableiten.

## 5 Qualitätskriterien für TrainerInnen

- **Fachkompetenz:** Verfügen die TrainerInnen über fundierte inhaltliche Kenntnisse der Themen, zu denen sie Trainings anbieten? Wie wurden diese Kenntnisse erworben? Auf welcher (wissenschaftlichen) Grundlage beruhen sie? Haben sie einen Wissensvorsprung gegenüber den TeilnehmerInnen?
  - Nachweise: Trainingspraxis, Berufserfahrungen, Aus- und Weiterbildungen, sonstige.
- **Methodische Kompetenz:** Verfügen die TrainerInnen über fundierte methodische Kompetenzen? Welche Methoden werden angewandt? Auf welcher Grundlage beruhen sie? Gibt es Kompetenz in der situationsangemessenen Auswahl von Methoden? Gibt es Kompetenzen in der Erstellung von Designs bzw. Curricula?
  - Nachweis: Aus- und Weiterbildungen (TrainerInnenausbildung, Moderationsausbildung usw.), Trainingspraxis.
- **Erfahrungen/Praxis:** Über welche Erfahrungen im Trainingsbereich verfügen die TrainerInnen? Welche und wieviel Praxis können sie vorweisen (nicht in Jahren, sondern in Trainingstagen bzw. Trainingsstunden)? Gibt es Erfahrungen mit der Zielgruppe – welche? Gibt es Referenzprojekte – welche? Gibt es Angaben zu Arbeitsschwerpunkten – verbunden mit bisherigen Projekten/Tätigkeiten?
  - Nachweis: Trainingspraxis, Referenzen.
- **Soziale Kompetenz:** kommunikative Kompetenz, gruppenspezifische Kompetenz/Prozesssteuerung, Führung, emotionale Kompetenz.
- **Kommunikative Kompetenz:** Wissen um kommunikative Mechanismen und Prozesse, Kontaktfähigkeit, Ausdrucksfähigkeit, Fähigkeit zur Vermittlung auch komplexer Inhalte an unterschiedliche Zielgruppen bzw. Personen.
- **Gruppendynamische Kompetenz bzw. Prozeßsteuerungskompetenz:** Kenntnisse in Gruppendynamik und Gruppenpsychologie, Fähigkeiten der Wahrnehmung, Diagnose und Steuerung von Mechanismen und Prozessen in Gruppen, Fähigkeiten zum Umgang mit Widerständen.
- **Führungskompetenz:** grundlegende Kenntnisse zu den Themen »Führen und Leiten« sowie »Konfliktmanagement«, Erfahrungen im Leiten von Gruppen, Kompetenzen in der Gestaltung von Führungsbeziehungen und dem Leiten von Gruppen sowie dem konstruktiven Umgang mit Problemen und Konflikten, Organisationskompetenz.
- **Emotionale Kompetenz:** Grundlegende Kenntnisse im Bereich Persönlichkeitspsychologie und Persönlichkeitsentwicklung, Kompetenz im Umgang mit Stress, Frustration und Widerständen, Fähigkeit zur Selbstreflexion und Selbstmotivation.

- Nachweis: Aus- und Weiterbildungen (z.B. Gruppendynamik), Supervision/Intervision/Coaching, (therapeutische) Selbsterfahrung, eventuell Referenzen/Trainingspraxis, Gruppen- und Leitungserfahrung.
- **Ethik, Werthaltung, Menschenbild:** Welches Menschenbild, welche ethischen Werte sind die Grundlage des Trainings? Gibt es dazu Angaben? Gibt es ein Leitbild o.ä.? Worauf beruft sich TrainerIn bzw. Anbieterfirma? Wird diese Werthaltung kontinuierlich reflektiert?
  - Nachweis: Aus- und Weiterbildungen, Supervision/Intervision/Coaching, therapeutische Selbsterfahrung.
- **Evaluierung:** Gibt es eine ständige Evaluierung der Leistungen? Fließen die Ergebnisse der Evaluierung in die weitere Tätigkeit ein? Nimmt der/die TrainerIn bei Bedarf oder regelmäßig Supervision/Intervision etc. in Anspruch?
  - Nachweis: Supervision/Intervision/Coaching, Feedbackbögen.

## 6 Qualitätssicherung

Die Definition von Qualitätsstandards reicht aber nicht aus, es braucht auch eine Qualitätssicherung, die ein hohes Maß an Verbindlichkeit und Nachhaltigkeit bietet. Im folgenden haben wir versucht, eine Aufzählung der gängigen Methoden der Qualitätssicherung im Training bzw. auch in verwandten Bereichen aufzulisten:

- Checklisten, Entscheidungshilfen für KundInnen (z.B. Checklist Weiterbildung).
- Gesetzliche Regelung (z.B. Psychotherapie).
- Gewerberechtliche Regelung (z.B. UnternehmensberaterInnen, Sozial- und LebensberaterInnen).
- Verbände (z.B. Supervision).
- Netzwerke (national, international).
- Fremd-/Selbstzertifizierung (z.B. Wirtschaftstrainer bei WKO).
- Gütesiegel, Prädikatisierung (z.B. ISO 9001).
- Freiwilliges »Bekenntnis«.
- Schnittstellen (z.B. Empfehlungen durch Beratungsstellen).
- Berufsbild/Berufsschutz (z.B. Sozialbereich).

Ausgehend von den aufgezählten möglichen Modellen der Qualitätssicherung sollte, um Qualität sicherzustellen, ein hohes Maß an Verbindlichkeit und Nachhaltigkeit angestrebt werden. Maßnahmen, wie z.B. Selbstzertifizierungen oder Checklisten, sind ein Schritt in die richtige Richtung, reichen aber nicht aus.

Berufsverbände, wie sie derzeit z.B. im Bereich von Supervision oder Coaching auftreten, konnten sich bis dato im Trainingsbereich nicht etablieren oder durchsetzen. Dies mag an der hohen Kompetitivität der Branche, am geringen Organisationsgrad der TrainerInnen, am Ein-

zelunternehmerInnentum bzw. EinzelkämpferInnentum, aber auch am mangelnden Interesse, den Markt transparent zu machen oder zu regeln, liegen.

Netzwerke können maximal Benchmarking-Funktion haben, eignen sich daher für eine Qualitätssteigerung, aber nicht für eine nachhaltige Qualitätssicherung.

Gütesiegel und Prädikatisierungen (z. B. ISO 9001 oder TQM) eignen sich für große Bildungsinstitutionen, sind aber selten geeignet für Klein- und Kleinstunternehmen bzw. EinzelunternehmerInnen.

Eine gewerberechtliche Regelung (analog zu Lebens- und Sozialberatung oder Wirtschaftstraining) oder eigengesetzliche Regelungen (analog zum Bundesgesetz über die Ausübung der Psychotherapie oder zum Zivilrechts-Mediations-Gesetz) bieten sich für eine Qualitätssicherung aus unserer Sicht am meisten an. Als Beispiele für diese gesetzliche Regelung könnten z. B. das Zivilrecht-Mediations-Gesetz oder das Bundesgesetz über die Ausübung der Psychotherapie gelten. Hat die gewerberechtliche Regelung den Nachteil, daß nur selbständige TrainerInnen und Organisationen mit deren gewerberechtlichen Geschäftsführungen erfaßt werden, während angestellte TrainerInnen davon nicht betroffen sind, so schließt die gesetzliche Regelung alle TrainerInnen, egal ob echter Dienstvertrag, Freier Dienstvertrag oder Werkvertrag, ein.

## 7 Resümee

Der Arbeitskreis »Qualität in der Erwachsenenbildung« der Interessengemeinschaft [work@education](mailto:work@education) hat erste Lösungsvorschläge hinsichtlich folgender Aspekte erarbeitet:

- Präzisierung des Berufsbildes;
- für die Berufsausübung notwendige Voraussetzungen;
- überprüfbare Qualitätskriterien;
- Qualitätssicherung.

In einem nächsten Schritt wird es darum gehen müssen, die von uns vorgeschlagenen Lösungsmöglichkeiten auf einer breiteren Basis mit TrainerInnen, Auftraggebern und KundInnen bzw. TeilnehmerInnen zu diskutieren, um eine weitere Professionalisierung im Trainingsbereich voranzutreiben. NutznießerInnen dabei werden die KundInnen, die Auftraggeber, die als TrainerInnen tätigen Personen und nicht zuletzt die Branche selbst sein.

## 8 Literatur

Arnold, R./Krämer-Stürzl, A. (1999): Erfolgskontrolle – Thema professioneller betrieblicher Weiterbildung? in Arnold, R. (Hg.): Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung, Leske + Budrich, Opladen.

- Arnold, R. (1999): Evaluierung und Qualitätssicherung in der Weiterbildung, in: Wittwer, W. (Hg.): Transfersicherung in der beruflichen Weiterbildung: Empirische Befunde – Konzepte – Transferinstrumente, Frankfurt am Main.
- Cicero, Antonia/Fellinger, Alfred (2004): Von anderen Lernen – Zwischen Abgehobenheit und Dilettantismus: Eine breiter werdende Bildungslandschaft in Österreich verlangt nach ethischen Standards, in: Kompetenz, 1/2004, Wien.
- Cicero, Antonia/ Alfred, Fellinger (2005): Qualität in der Erwachsenenbildung – Trifft dies auch BO-Trainings, in Steiner Karin/ Sturm René (Hg.): Qual der Wahl im Info-Dschungel, AMS report 42, Wien.
- Schlögl Peter/Gruber Elke (Hg.) (2003): Wo geht's hier zum richtigen Kurs? Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung, Wien.
- Schlögl Peter/Gutknechter-Gmeiner Maria (2002): Checklist-Weiterbildung, Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung, Wien.
- Steiner Karin/Sturm René (2005) (Hg.): Qual der Wahl im Info-Dschungel, AMS report 42, Wien.
- Wetzel, G./Zettl, M./Feyerer, E./Schmid, T. (2005): Einführung in die Thematik der Qualitätssicherung; in EQUAL Entwicklungspartnerschaft QSI – Quality Supported Skills for Integration(Hg.), Qualitätssicherung in der Integrationsarbeit, Erkenntnisse und Empfehlungen der EQUAL-Entwicklungspartnerschaft QSI, Wien.



***Manuela Vollmann***

## **Zur Problematik AMS-geförderter Maßnahmen aus Trägersicht – Qualität im Wettbewerb bei sozialen und arbeitsmarktpolitischen Dienstleistungen**

### **1 Zu Beginn: Ein kurzer Blick zurück**

Zwei wesentliche Ereignisse haben meiner Meinung nach die Arbeitsmarktpolitik in Österreich immens beeinflusst:

Der Beitritt Österreichs zur Europäischen Union 1995 hat in der aktiven Arbeitsmarktpolitik, inhaltlich wie auch ressourcenmäßig (die Strukturfondsmittel kamen dazu), für einen großen positiven Kick gesorgt. Der Stellenwert der aktiven Arbeitsmarktpolitik – v. a. die Bereiche der Qualifizierung und Aktivierung von erwerbslosen/arbeitslosen Personen – wurde gestärkt und insbesondere weiterentwickelt.

Ich behaupte nicht, daß vor dem EU Beitritt – zu Beginn der 1990er Jahre – die aktive Arbeitsmarktpolitik auf rein nationaler Ebene nicht innovativ und experimentell abgelaufen wäre. Im Bereich der innovativen Arbeitsmarktpolitik in Richtung der Frauenförderung hat sich durch den Beitritt in Österreich jedoch viel entwickelt. Meiner Meinung nach wäre, wenn wir nicht beigetreten wären, nicht soviel Geld für Frauenmaßnahmen zur Verfügung gestanden. Die Gleichstellung der Geschlechter als Ziel hätte im arbeitsmarktpolitischen Bereich nicht diesen Stellenwert erhalten.

Mit September 2002 – dem Start der Ausschreibungen von arbeitsmarktpolitischen Bildungsmaßnahmen im Rahmen des neuen Bundesvergabegesetzes – haben sich wesentliche Veränderungen in der Gestaltung von aktiver Arbeitsmarktpolitik in Österreich ergeben – nicht ohne gravierende Auswirkungen auf die Trägerorganisationen in der praktischen Umsetzung.

Die Gründe, warum in Österreich auch nicht-prioritäre Dienstleistungen, wie etwa arbeitsmarktpolitische Bildungsmaßnahmen, dem Bundesvergabegesetz unterworfen sein müssen, sind für mich nicht ersichtlich. Nur in Österreich gibt es diese Vorgangsweise, und so sehr es begrüßenswert ist, daß der Wettbewerb geöffnet wurde, so sehr sollte dieser auch sinnvoll gestaltet werden. Ob es sich um den Wettbewerb der Qualitäten handelt oder um den Wettbewerb des Preises, ist entscheidend. Es ist keine einfache Aufgabe, dies zu gestalten – auch nicht für das AMS, wie mir sehr wohl bewußt ist.

Heute jedoch steht für mich die Frage im Mittelpunkt, welche konkreten Auswirkungen dies auf die durchführenden und anbietenden Non-Profit-Organisationen bzw. sozialen Unternehmen hat? Diese Auswirkungen werden in der Folge beispielhaft aufgezeigt.

## **2 Ebenen der Auswirkungen/Handlungsebenen**

### **2.1 Vorfinanzierung und Liquidität**

Verträge mit dem AMS sehen vor, daß bewilligte Fördermittel während der Durchführung der Maßnahme nur bis zu ca. 60 Prozent auszuzahlen sind. Erst nach erfolgter Abrechnung seitens des Trägers – also nach der Laufzeit – kann, muß aber nicht, seitens des AMS bis zu 90 Prozent ausbezahlt werden, was das AMS auch tut. Wie wir in der Vergangenheit gesehen haben, zahlt das AMS aber auch nur entsprechend seiner aktuellen finanziellen Möglichkeiten. Die restlichen zehn Prozent sind solange nicht verfügbar, bis die Abrechnung durch das AMS stattgefunden hat, was konkret bedeutet, daß seitens der Träger die Vorfinanzierung vorausgesetzt wird.

Das heißt auch, daß entsprechende Kredite aufgenommen werden müssen. Es wird allerdings für Unternehmen der Sozialwirtschaft zusehends schwieriger, diese von den Banken zu erhalten. Darüber hinaus fallen den Banken auch noch Zinsen zu. Übergreifendes Verhandeln – im Sinne eines gestaltenden, arbeitsmarktpolitischen Verhandeln mit Banken –, um zu günstigeren und vereinfachten Kreditvergaben für Non-Profit-Organisationen zu kommen, ist notwendig.

Die Beteiligung an Ausschreibungen nach dem neuen Bundesvergabegesetz (September 2002) setzt voraus, daß die Akquiseinvestitionen vom Träger getragen werden müssen. Der Akquiseaufwand ist durch die Anwendung des neuen Bundesvergabegesetzes viel höher und immer schlechter abdeckbar.

Die Verrechnung der Gemeinkosten ist entlang der sogenannten »Maßnahmenstunden« vorgesehen. Die Trägerorganisation kann nicht beeinflussen, daß alle Maßnahmestunden stattfinden, trotzdem fallen Gemeinkosten an, wie Mieten oder auch Personal im Managementbereich, wie PR, Personal Management, Geschäftsführung usw. Es bedarf der Anpassung an realwirtschaftliche Gegebenheiten und einer Nachschärfung der FBM 1.

Trotz allem sei zum Schluß positiv angemerkt, daß durch das neue EDV-System im AMS die angekündigten Zahlungen auch termingerecht überwiesen werden.

### **2.2 Personalmanagement und Qualität der Arbeitsplätze**

Die Auswahl und Aufnahme von Personal ist durch die Vorgaben des AMS, betreffend dem Ausbildungspersonal/der TrainerInnen, bei Ausschreibungen komplizierter und aufwendiger geworden.

Außerdem können kaum Langzeitdienstverhältnisse aufgebaut werden. Man/Frau arbeitet v. a. bzw. vermehrt mit Freien DienstnehmerInnen und mit befristeten Dienstverträgen. Dies ergibt sich durch die Kurzfristigkeit der Projekte und der Trainingsphasen (maximal ein Jahr bis eineinhalb Jahre) und aufgrund des Preisdruckes. So kann man auch nicht mit be-

währten Personen bzw. bewährten Teams längerfristig arbeiten, da sich das Personal sehr rasch mit einem Zuschlag bzw. Nicht-Zuschlag ändert. (Ausnahmen sind die Instrumente Frauenberatung bzw. sozialökonomische Betriebe, weil dort keine bundesvergäbliche Ausschreibung vorgesehen ist.) Dies ist für die meisten Unternehmen kaum tragbar, da sogenanntes »Stammpersonal« als Know-how-Träger immens wichtig für das Florieren jedes Unternehmens ist.

Schwierig ist es auch durch die Zunahme der befristeten Dienstverhältnisse geworden, Investitionen in die Personalentwicklung (Weiterbildung, Supervision u. ä.) und in die Qualität der Arbeitsplätze zu tätigen. Somit sind einerseits Kontinuitäten der Zusammenarbeit mit den TrainerInnen und dem Personal nicht einfach zu gestalten und zu halten, andererseits jedoch ist die Arbeit mit dem Stammpersonal wesentlich für die Qualität der Zielgruppenarbeit. Wir brauchen daher die:

- Gestaltung der Qualitätsentwicklung;
- Entwicklung von Sozialstandards;
- Verlängerung der Laufzeiten und längere Zusammenarbeit mit Trägern, wenn beste Erfolge erzielt wurden.

## **2.3 Innovation und Entwicklung**

Wissensmanagement erfordert einen hohen organisatorischen Aufwand innerhalb der Organisation. Aufgrund der Kurzfristigkeit von Dienstverhältnissen und der vermehrten Anzahl Freier DienstnehmerInnen geht Wissen verloren, so z. B. Wissen darüber, auf welche Weise qualitativ mit bestimmten Zielgruppen zu arbeiten ist. Mit bewährtem Personal kann man nicht nur die Zielgruppenarbeit weiterentwickeln, sondern auch Wissen für die Organisation sichern.

Eine Anpassung oder Adaptierung von Projektinhalten oder Projektstrukturen ist während der meist ein- bis eineinhalbjährigen Laufzeit der Maßnahmen nicht möglich. Die Vorgaben des Bundesvergabegesetzes bieten dazu nicht die nötige Flexibilität. Das bedeutet auch, daß nicht auf die sich rasch verändernden Anforderungen aus dem sich ständig wandelnden Arbeitsmarkt reagiert werden kann. Die erworbene Expertise eines Trägers während der erfolgreichen Durchführung einer Maßnahme (und darüber hinaus) kann seitens des AMS durch eine Wiederbeauftragung genutzt werden, muß aber nicht. Auch im Falle einer Wiederbeauftragung sind Adaptierungen Grenzen gesetzt.

Damit möchte ich sagen, daß bei entsprechend qualitativvoller, erfolgreicher Durchführung eine kontinuierliche und breitere Zusammenarbeit zwischen AMS und Trägern ermöglicht werden sollte.

## 2.4 Qualitätssicherung und Organisationsidentität

Bei gemeinnützigen Trägern besteht ein hoher Anspruch an die Nachhaltigkeit von Instrumenten zur arbeitsmarktpolitischen Intervention, die sich nicht nur an Integrationsquoten mißt. Nachhaltigkeit heißt z. B. Qualifizierungen, die auch tatsächlich die Chancen von TeilnehmerInnen am Arbeitsmarkt erhöhen: Im frauenspezifischen Bereich, im Falle von Wiedereinsteigerinnen beispielsweise, gilt es also, nicht nur die Chance auf eine Integration in den primären Arbeitsmarkt zu erhöhen, sondern auch die tatsächliche Chance auf Karriere und somit die Chance auf ein höheres Einkommen reell am Leben zu erhalten.

Nachhaltigkeit bedeutet z. B. auch, über AMS-Maßnahmen aus einem traditionellen Berufssegment auszusteigen, um in einen nicht-traditionellen Beruf einzusteigen und dort auch zu reüssieren.

Diesen Ansprüchen gerecht zu werden, ist unter den derzeitigen Rahmenbedingungen schwer zu bewerkstelligen. Ein weiterer Anspruch ist dadurch gegeben, daß die sozialen Unternehmen großen Wert darauf legen, den arbeitsmarktpolitischen Anforderungen gerecht zu werden. Eine Wirtschaftswelt, die so sehr der Globalisierung unterstellt ist, erfordert innerhalb kürzester Zeit Anpassung, auch und v. a. durch aktive arbeitsmarktpolitische Interventionen.

Förderverträge bzw. Ausschreibungen sehen genau vor, wie die Maßnahme ablaufen hat. Ohne die Möglichkeit von Adaptierungen nach einem halben Jahr oder öfters, entsprechend den Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt und der Wirtschaft, ist es schwierig, das Topangebot für die jeweilige Zielgruppe möglich zu machen.

Pädagogische Intervention: Der Anspruch seitens der Träger liegt darin, pädagogisch möglichst innovativ und aktuell mit den Zielgruppenpersonen zu arbeiten. Hier ergeben sich laufend neue Entwicklungen und Ergebnisse seitens der Wirtschaft in Richtung der Entwicklung von Lernkonzepten. Lifelong Learning und lebensbegleitende Weiterbildung sind die Chance (!) für Menschen, die am Rande des Arbeitsmarktes stehen. Weiterbildung und Qualitätssicherung müßten das Topthema sein.

Es gibt seit 2002 kaum mehr beauftragte Evaluierungen seitens des AMS, die aber notwendig wären, um Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung voranzutreiben. Ich meine damit von Forschungsinstituten durchgeführte Evaluierungen sowie Evaluierungen einzelner Projekte und nicht nur gesamter Programme. Zur Zeit wird seitens des AMS gemessen und gezählt, aber nicht qualitativ evaluiert. Es werden nur gesamte Programme evaluiert, wie z. B. alle Sozialökonomischen Betriebe anstatt eine Unterscheidung zwischen Sozialökonomischen Betrieben für langzeitarbeitslose Männer im Gewerbebereich oder für langzeitbeschäftigungslose Frauen im Handel oder Bürobereich zu treffen.

Das AMS formuliert jedes Jahr neue arbeitsmarktpolitische Ziele. Meiner Meinung nach ist die Zieldefinition für ein Jahr zu kurz. Wir meinen, daß es zumindest Dreijahresverträge mit den Trägerorganisationen geben sollte (und auch entsprechend längere Zielfestlegungen des AMS). Die beschriebene Kurzfristigkeit von Zieldefinitionen und Zusammenarbeit wirkt sich stark auf die Träger aus. Beispielsweise werden gut laufende Projekte mit Projektende ge-

geschlossen, wenn sich im nächsten Jahr die Bedeutung auf eine andere Zielgruppe verlagert. So kann aktive Arbeitsmarktpolitik über Qualifizierung nicht nachhaltig, innovativ und zukunftsweisend erfolgen.

### **3 Ein kurzer Blick voraus**

Abschließend stellt sich für mich die Frage, wie es weitergehen kann. Wird das Bundesvergabegesetz weiterhin die Grundlage zur Vergabe der arbeitsmarktpolitischen Bildungsmaßnahmen sein? Oder wird die nun vorliegende Novellierung, die gerade in Begutachtung ist, dieses Vergabeprinzip aufheben?

Es geht hier – bei den Trägerorganisationen – nicht um die FüchsInnen, denen die Trauben zu hoch hängen und die womöglich den Wettbewerb scheuen. Nein, es geht, wenn überhaupt, um einen fairen Wettbewerb, obwohl berechtigterweise die Frage gestellt werden kann, ob in einer sensiblen, gemeinwohlorientierten Arbeit wie der Arbeitsmarktpolitik der Wettbewerb wohl der richtige Weg ist.

Meiner Meinung nach wären ein differenzierterer Einsatz der Instrumente des Bundesvergabegesetzes und eine nicht nur technisch orientierte, administrative Abhandlung (Abarbeitung) sinnvoll. Weiters wäre nicht die Aufhebung des Wettbewerbes generell, sondern die verstärkte Gestaltung desselben zu einem Wettbewerb der Qualität notwendig. Wünschenswert wäre ebenso eine innovative und zukunftssträchtige Arbeitsmarktpolitik, die alle Akteure – neben den Sozialpartnerorganisationen also auch die Non-Profit-Organisationen – bei der Gestaltung einbezieht.

***Eva Scherz***

# **Potentiale gewerkschaftlicher Arbeit bei atypisch beschäftigten TrainerInnen**

## **1 Erwachsenenbildung in Österreich**

Die Landschaft der Erwachsenenbildung in Österreich ist sehr bunt und vielfältig. Ca. 100.000 Beschäftigte arbeiten in der Erwachsenenbildung, allerdings mit unterschiedlichen Arbeitsverträgen: Einige sind angestellt, viele haben einen Freien Dienstvertrag, weiters gibt es noch Werkverträge und TrainerInnen, die einen Gewerbeschein gelöst haben.

Eine weitere Besonderheit ist, daß es neben hauptberuflichen TrainerInnen sehr viele KollegInnen gibt, die nebenberuflich in der Erwachsenenbildung arbeiten.

Die Erwachsenenbildung in Österreich wird vorwiegend in drei große Bereiche unterteilt. Nach wie vor nimmt die betriebliche Weiterbildung einen hohen Stellenwert ein. Sehr gestiegen ist in den letzten Jahren die Anzahl an AMS-Kursen, da sich auch die Anzahl an Arbeitslosen drastisch erhöht hat. Das Volumen an privat finanzierten Kursen ist in den letzten Jahren in etwa gleich geblieben.

## **2 Potentiale gewerkschaftlicher Arbeit bei TrainerInnen**

Die Potentiale der gewerkschaftlichen Arbeit sind dort, wo Menschen gemeinsam mehr erreichen können, als jeder/jede Einzelne für sich allein. Es gilt, Probleme zu erkennen, Lösungsmöglichkeiten zu erarbeiten und diese durchzusetzen! Die Gewerkschaft der Privatangestellten sieht es als ihre prioritäre Aufgabe, ArbeitnehmerInnen bei der Durchsetzung ihrer Interessen zu unterstützen. So konnten in den letzten Jahren in Bereichen Kollektivverträge abgeschlossen werden, die noch vor zehn Jahren als unorganisierbar galten. Der Kollektivvertrag im Sozialbereich (BAGS) und im privaten Bildungsbereich (BABE) sind nur zwei Beispiele davon.

## **3 Probleme angestellter TrainerInnen**

Im Trainingsbereich geht es in erster Linie darum, festzulegen, wie groß der Anteil der Trainingszeit an der gesamten Arbeitszeit ist. Als Beispiel werden hier gerne die LehrerInnen genannt, die die Hälfte der Arbeitszeit direkt im Unterricht verbringen. Universitätslehren-

de verbringen ein Drittel ihrer Zeit in den Hörsälen. Die restliche Zeit verbleibt für die Vor- und Nachbereitung, aber natürlich auch für Forschung und Weiterbildung. Leider konnte diese Aufteilung noch nicht in den Bereich der privaten Erwachsenenbildung übertragen werden.

Gerade im Bildungsbereich ist es wichtig, auch Zeit in die eigene Weiterbildung zu investieren. Für viele KollegInnen in der Erwachsenenbildung ist es daher selbstverständlich, daß sie viel Zeit, aber meist auch Geld in die Weiterbildung investieren, um das frisch erworbene Wissen danach an die TeilnehmerInnen der Kurse weitergeben zu können. Hier haben aber auch die Arbeitgeber und Auftraggeber Sorge zu tragen, um durch hochqualifiziertes Personal am Markt bestehen zu können.

In jedem Beruf ist die Bezahlung wichtig. Da läßt es sich nicht verschweigen, daß das Einkommen eine wichtige Rolle spielt. Der Bildungsbereich in Österreich ist weiblich, und Frauen verdienen im Durchschnitt noch immer um 41 Prozent weniger als ihre männlichen Kollegen.

Es ist also an der Zeit, der Weiterbildung jenen Stellenwert zukommen zu lassen, den sie sich verdient, und deutliche Signale zu setzen, indem die TrainerInnen vernünftig bezahlt werden. Bildung ist schon lange kein Ehrenamt mehr, auch wenn viele noch immer meinen, daß die Kurse allein aus Nächstenliebe abgehalten werden.

Durch die Pensionsreform werden ArbeitnehmerInnen gezwungen, länger zu arbeiten. Gerade im Bildungsbereich scheint es unvorstellbar, altersgerechtes Arbeiten nicht zu berücksichtigen.

## **4 Endlich ist der Kollektivvertrag da!**

Die Gewerkschaft der Privatangestellten konnte gemeinsam mit der Gewerkschaft Handel-Transport-Verkehr den BABE-KV abschließen. BABE steht für die Berufsvereinigung der Arbeitgeber in privaten Bildungseinrichtungen. Der Kollektivvertrag gilt für Angestellte und ArbeiterInnen der Mitgliedsbetriebe von BABE (u. a. alle Berufsförderungsinstitute und Volkshochschulen). Der BABE-Kollektivvertrag gilt seit dem 1. April 2005 und beinhaltet folgende Regelungen:

- Arbeitszeit: 38 Stunden;
- Sabbatical (sechs Monate);
- Vorruhestandsregelung;
- Teilzeitbeschäftigung;
- Arbeitszeitaudit;
- Bildungsfreistellung (eine Woche);
- Zusammenarbeit mit BetriebsrätInnen.

## 5 Freie DienstnehmerInnen und Neue Selbständige ohne Schutz

Bei Freien DienstnehmerInnen und Neuen Selbständigen ist es v. a. der fehlende Schutz in der Sozialversicherung. Es mangelt an der nötigen Arbeitslosenversicherung und einer Absicherung im Falle von Krankheit und Unfall. Weiters gibt es keine Mindesthonorare, was in den letzten Jahren zu massiven Kürzungen bei den Honoraren geführt hat. Oftmals gibt es kurzfristige Absagen, dies verursacht Probleme für die TrainerInnen, da keine Stornogebühren anfallen. Im allgemeinen sind kurzfristige Verträge grundsätzlich ein Problem, da sie die Planbarkeit von Leben und Einkommen erschweren. Die oftmals ausgegebenen Umgehungsverträge werden nur selten bekämpft, da die TrainerInnen ja auch in Zukunft Aufträge brauchen. Allerdings sitzen Auftraggeber hier auf einer gefährlichen Zeitbombe. Die Gebietskrankenkasse kann bei einer späteren Überprüfung ein echtes Dienstverhältnis feststellen, dann heißt es für das Bildungsinstitut, nachträglich die als ausständig festgestellten Beiträge zu zahlen, und zwar Arbeitgeber- und Arbeitnehmerbeiträge. Auch der Weg zum Arbeits- und Sozialgericht bleibt den KollegInnen offen. Arbeitsrechtliche Ansprüche, wie etwa Urlaubs- und Weihnachtsgeld, aus unbezahltem Urlaub oder Krankheit, können nachträglich das Budget des Auftraggebers hart treffen und werden von keinem Fördergeber rückerstattet.

## 6 Wie erreichen wir freiberufliche TrainerInnen?

Freiberufliche TrainerInnen haben oft keine betriebliche Anbindung. Durch die Anzahl unterschiedlicher Auftraggeber ist die Bindung zu einem Bildungsinstitut oft nur sehr gering. Auch der Kontakt zu den BetriebsrätInnen ist schwach ausgebaut. Nur wenige wagen es, beim Betriebsrat um Rat und Hilfe anzusuchen.

Die Interessengemeinschaft `work@education` ist das größte Netzwerk von TrainerInnen – mit ca. 800 Eintragungen –, das für diese Problemfelder auch Lösungsmöglichkeiten anbietet. Einerseits werden die TrainerInnen untereinander vernetzt. Aber auch BetriebsrätInnen werden persönlich angesprochen, die Interessen von »atypisch« Beschäftigten im Betrieb zu vertreten und den KollegInnen eine Plattform im Betrieb zur Verfügung zu stellen. Die Vertretung erfolgt aber auch durch die TrainerInnen selbst – innerhalb der GPA und nach außen, somit erhalten sie eine eigene Stimme.

Gesetzesinitiativen und Gesetzesbegutachtungen werden immer auch darauf durchforstet, wie sich die neuen Gesetze auf »atypisch« Beschäftigte auswirken. Stark konnte sich die Gewerkschaft der Privatangestellten auch für die Bekämpfung von Umgehungsverträgen machen. In den letzten Jahren wurden einige Verfahren geführt und gewonnen. Außergerichtliche Vergleiche überwiegen allerdings. Durch kompetente Beratung und Rechtsvertretung konnten schon vielen TrainerInnen nachträgliche bittere Überraschungen erspart bleiben. Die Interessengemeinschaft `work@education` bietet auch selbst Weiterbildungsangebote an.



## **7 work@education – Die Interessengemeinschaft für alle ErwachsenenbildnerInnen**

Das Angebot der Interessengemeinschaft ist die neue Beteiligungsmöglichkeit an der Gewerkschaftspolitik. Die VertreterInnen werden aus der eigenen Mitte gewählt. Die Informationsweitergabe erfolgt durch monatliche Newsletter. Über die eigene Homepage, nämlich [www.interesse.at](http://www.interesse.at), können weitere Informationen abgefragt werden. Die Interessengemeinschaft organisiert auch Veranstaltungen und Aktionen (z. B. flex in the city). Weiters wird bei wichtigen Themen die Interessengemeinschaft durch Öffentlichkeitsarbeit der Gewerkschaft der Privatangestellten unterstützt. Eintragen und mitmachen lohnt sich also unter [www.interesse.at/join](http://www.interesse.at/join).

Kontakt:

GPA Interessengemeinschaft

Alfred-Dallinger-Platz 1, 1030 Wien

Telefon: 050301-271

[www.interesse.at](http://www.interesse.at)

**Thomas Kreiml**

## **Podiumsdiskussion: »Qualitätsansprüche, Probleme, Herausforderungen und Trends der Trainingsarbeit«**

### **1 Einleitung**

Unter verschiedenen Blickwinkeln wurden die Leitaspekte der Podiumsdiskussion bereits in den Vorträgen der Tagung »Zwischen Vermittlungsquote, Krisenintervention und Werkvertrag?« thematisiert. Abschließend wurden sie in einer Diskussionsrunde noch einmal aufgegriffen, an der sowohl VertreterInnen von Bildungsträgern als auch vom AMS und der GPA teilnahmen. Unter Moderation von Karin Steiner (abif) diskutierten Alfred Fellingner (work@education, GPA), Elfriede V. Gerdenits (Business Coaching Partners GmbH), Trude Hausegger (pro-spect), Franz-Josef Lackinger (BFI Wien) und Franz-Otto Söchting (AMS Wien) die Situation von TrainerInnen und Trägerinstitutionen, aber auch des AMS als maßgeblichem Akteur in der beruflichen Weiterbildung von Arbeitslosen/Arbeitsuchenden. Die Darlegung der einzelnen Standpunkte forderte auch die rege Diskussionsteilnahme seitens des Publikums heraus.

Eröffnet wurde die Podiumsdiskussion mit der Frage nach den wesentlichsten Herausforderungen für die Qualitätssicherung in der Weiterbildung und für eine Verbesserung der Arbeitsbedingungen von TrainerInnen. Für alle DiskussionsteilnehmerInnen stehen die Qualitätssicherung und die Situation der TrainerInnen, aber auch der Trägerinstitutionen im Zusammenhang mit dem Bundesvergabegesetz. Dieses stellt den grundlegenden Rahmen für Ausschreibungen des AMS dar und hat damit auch besonderen Einfluß auf die Arbeitsweise der Weiterbildungsträger sowie deren Möglichkeiten zur Beschäftigung von TrainerInnen.

### **2 Das Bundesvergabegesetz**

Wie Franz-Otto Söchting in diesem Zusammenhang verdeutlicht, ist der derzeitige Status quo in der beruflichen Weiterbildung als Ergebnis eines langfristigen Entwicklungs- und Lernprozesses zu sehen, an dessen Beginn der EU-Beitritt und die damit verbundene Vergrößerung des Weiterbildungsmarktes steht. Das Bundesvergabegesetz ist eine Antwort auf die steigende Zahl an Anbietern in diesem Bereich. In der Vergangenheit gab es mehrfach Probleme, so v. a. für kleinere Institute, die sich gegenüber alteingesessenen Trägerinstitutionen, wie etwa WIFI oder BFI, benachteiligt sahen. So kam es zu Klagen auf EU-Ebene gegen die in Österreich übliche Vergabepraxis, durch die die großen Anbieter aus Sicht der Konkurrenz eine überwiegende

Mehrheit an Aufträgen zugesprochen bekamen. In diesem Verfahren wurde zwar die Ordnungsmäßigkeit der Vergabe festgestellt, die bestehenden Subventionen mußten jedoch beseitigt werden, worauf mit dem Bundesvergabegesetz reagiert wurde. Hier kritisierte das Bundesvergabeamt u. a. die Hoheit der Träger zur TrainerInnenselektion. Die Richtlinien der Vergabe sind, so Franz-Otto Söchting, dem AMS vorgegeben. Besondere Bedeutung besitzt für ihn daher die Transparenz der Ausschreibungen, damit in der Folge die Vergleichbarkeit der Angebote gewährleistet werden kann. Die maßgeblichen Kriterien für TrainerInnen sind Mindestalter, Erfahrung und Qualifikation. Die Publikumsfrage, ob sich durch die Einführung neuer Kriterien die Qualität der Trainings verbessert habe, beantwortet Franz-Otto Söchting hinsichtlich der Vorgaben durch die Vermittlungsquote. In dieser Hinsicht »läuft es gut«. Durch Nachbesserungen konnten TrainerInnenanforderungen so formuliert werden, daß die Ziele erreicht werden.

### **3 Konsequenzen der Marktöffnung**

Mit dem Bundesvergabegesetz ist es zu einer Marktöffnung und damit einer veränderten Wettbewerbslandschaft für die Weiterbildungsträger gekommen. Der zunehmende Preiskampf bringt, so Elfriede V. Gerdenits, zwangsläufig Probleme für die Qualität der Trainings und die Arbeitsbedingungen der TrainerInnen mit sich. Was beispielsweise die Gruppen- und Einzelerfahrungen in den Kursen, aber auch die Selektion der TrainerInnen betrifft, sind die Möglichkeiten der Trägerinstitutionen stärker beeinträchtigt als früher. Für JungtrainerInnen ist der Markt zudem nur mehr sehr schwer zugänglich. Franz-Josef Lackinger sieht den TrainerInnenmarkt sogar in einer prekären Situation, in die er in kürzester Zeit geschlittert ist.

Für die TrainerInnen machen sich in erster Linie Einkommenseinbußen bemerkbar, da die bisherigen Preise in der Regel nicht mehr bezahlt werden können. Zudem ist die Beschäftigung von TrainerInnen in zunehmendem Maße durch atypische Beschäftigungsverhältnisse gekennzeichnet. Franz-Otto Söchting erläutert diesbezüglich, daß ein Kriterium wie die Anstellung von TrainerInnen in Ausschreibungen laut Bundesvergabeamt nicht zulässig ist, da es wettbewerbsverzerrend wirkt. Verbesserungsmöglichkeiten bestehen v. a. im Bereich der Genauigkeit und Transparenz der Regelungen und Vorgaben, wobei die maßgeblichen Kriterien für alle Anbieter gelten sollten.

### **4 Professionalisierung durch Zusammenarbeit beim Aufbau von (Qualitäts-)Standards**

Trude Hausegger hält zwar punktuelle Interventionen für wenig zielführend hinsichtlich einer Verbesserung der TrainerInnensituation, verbindet aber mit der anstehenden Novellierung des Bundesvergabegesetzes ebenfalls die Hoffnung einer verbesserten Formulierung/Vorgabe der

Kriterien (z.B. die geforderten Qualifikationen der TrainerInnen). Die Wettbewerbssituation wird sich ihrer Meinung nach kaum verändern, weshalb sie Untergrenzen für Angebote fordert, um unseriöse Dumpingentwicklungen zu vermeiden bzw. einzustellen. Mit Hinweis auf den Vortrag von Jörg Markowitsch sieht sie insgesamt jedoch die Notwendigkeit von Lerneffekten auf der Ebene des Gesamtsystems der Weiterbildung. Als Beispiel für Maßnahmen in dieser Richtung nennt sie hier das Modul 3 der EQUAL-Entwicklungspartnerschaft »IMPROVE«, bei dem sowohl Anbieter- als auch Nachfrageseite in die Weiterentwicklung und Professionalisierung des Trainingssektors eingebunden werden sollen.

Gerade Professionalisierungstendenzen stellen eine Chance für die klare Definition von Standards für Trainings und TrainerInnenqualifikation dar, nach denen sich die Vergabe richten kann. Auch Elfriede V. Gerdenits plädiert hier für Zusammenarbeit und warnt davor, die beiden Seiten weiterhin zu trennen. Um Fortschritte zu erzielen, muß von den Fragen, was die Trägerorganisationen für die TrainerInnen, und umgekehrt, was die TrainerInnen für die Träger tun können, abgegangen werden. Ihrer Meinung nach besteht der ideale Ansatz in der Gründung von »Qualitätszirkeln« durch die TrainerInnen, in die aber auch die Auftraggeber miteinbezogen werden. So sollte eine Basiszertifizierung angestrebt werden, bei der es um Qualitätsanforderungen geht. Dies bringt sowohl für TrainerInnen als auch für die Träger von Maßnahmen u. a. den Vorteil einer besseren Vergleichbarkeit der Entlohnung. Trude Hausegger erachtet, die Idee der »Qualitätszirkel« weiterführend, den Aufbau einer Berufsvereinigung von und für TrainerInnen für das stärkere Einbringen der TrainerInnenseite in den Prozeß der Qualitätsentwicklung als sinnvoll.

## **5 Professionalisierung durch verstärktes Branchenbewußtsein**

Die Forderung nach einer Berufsvereinigung verdeutlicht für einige der DiskutandInnen einen Mangel an Branchenbewußtsein im Trainingsbereich. Für Alfred Fellingner steht fest, daß am Selbstbildnis der TrainerInnen gearbeitet werden muß. Handlungsbedarf sieht er aber, ähnlich wie auch Franz-Josef Lackinger, nicht nur seitens der TrainerInnen, sondern auch seitens der Bildungsträger. Zunächst ist v. a. ein gegenseitiges Abklären und Standardisieren der Qualifikationen von und Anforderungen an TrainerInnen notwendig. Die Schwierigkeiten, die die Situation der TrainerInnen ausmachen, ergeben sich für Alfred Fellingner in erster Linie aus der Schnittstellenposition, die diese zwischen dem AMS und den Trägern einnehmen. Für die einzelnen TrainerInnen würden sich daher erweiterte Verhandlungsspielräume eröffnen, wenn sie in einem Verband mit anderen TrainerInnen agieren. Er gibt zu bedenken, daß es in Österreich zwar ca. 100.000 TrainerInnen gibt, davon jedoch nur rund 800 bei der work@education der GPA vereinigt sind.

Auf Trägerseite erachtet Franz-Josef Lackinger ein verstärktes Branchenbewußtsein über die Zusammenarbeit bei der Novellierung des Vergabegesetzes hinaus v. a. bei der Anwendung

der seit Jänner 2005 vorhandenen Kollektivverträge für TrainerInnen für notwendig. Diese werden bisher nur von den Volkshochschulen und vom BFI angewendet. Seiner Meinung nach geht es bei der Verbesserung der derzeitigen Situation zu einem großen Teil darum, (gemeinsam) Mindeststandards zu entwickeln und sich auch nach diesen zu richten. Für Trude Hausegger, die den Kollektivvertrag als guten Ansatzpunkt bewertet, wäre es wünschenswert, über eine breitere Anwendung hinaus eine Ausweitung bzw. adäquate Form für freiberufliche und selbstständige TrainerInnen zu finden.

## **6    Veränderte Rollen für TrainerInnen und Trägerinstitutionen**

Aus dem Publikum wird in dieser Hinsicht Kritik am AMS geübt. So würden »aus Angst vor dem Vergabeamt« die Ausschreibungskriterien auf ein immer niedrigeres Level heruntergebrochen, worunter letztlich die TrainerInnen, aber auch die Qualität der Kurse zu leiden hätten. Franz-Otto Söchting weist zunächst darauf hin, daß bei der Bewertung der Angebote zu 40 Prozent der Preis und zu 60 Prozent die Qualität ausschlaggebend sind. Die TrainerInnen werden nach einem Punktesystem von 0 bis 10 bewertet. Das Abschneiden der Angebote hängt daher, so Trude Hausegger schlußfolgernd, hauptsächlich davon ab, wie viele Punkte die angeführten TrainerInnen bekommen. Hierin liegt auch einer der Gründe für die schwierige Situation von jungen TrainerInnen, die häufig nicht über entsprechend zahlreiche Referenzen (Kriterium »Erfahrung«) und zusätzliche Qualifikationen verfügen und deshalb nicht so hoch bewertet werden. In jedem Fall müssen aber die Trägerinstitutionen die Garanten dafür sein, daß die TrainerInnen qualifiziert sind und gute Arbeitsbedingungen vorfinden. Trude Hausegger sieht hier jedoch das verbreitete Problem einer mangelnden Anbindung der TrainerInnen an die Trägerinstitutionen, die sich negativ auf die Qualität auswirken kann, da die TrainerInnen zum Beispiel vorab keine oder kaum Informationen über die TeilnehmerInnen bekommen. Ihrer Meinung nach »lebt« die Bildungsorganisation von den TrainerInnen, diese werden jedoch eher als »Pool« wahrgenommen und seltener als Teil der Organisation.

Mit den neuen Vergabekriterien und Bewertungsverfahren hat sich auch die Rolle der Träger verändert, die angesichts der veränderten Rahmenbedingungen auch viel zu lernen hatten. Ihr primäres Interesse ist es, so Elfriede V. Gerdenits, gute, Punkte bringende TrainerInnen an die Organisation zu binden. An freiberufliche TrainerInnen richtet sie den Appell, sich auch aktiv um ihre Vermarktung zu kümmern und hinsichtlich Eigenverantwortung und Selbstmanagement wie UnternehmerInnen aufzutreten. Auch dies gehört für sie zur Arbeit am Selbstbild von TrainerInnen, durch die sich schließlich auch neue Bereiche entdecken lassen, denn das AMS ist bei weitem nicht der einzige Auftraggeber im Weiterbildungssektor. Ein Vertreter des WIFI unterstützt die Forderung nach mehr Selbständigkeit der TrainerInnen, die verstärkt auch mit Gewerbeschein arbeiten sollten. Durch den Status der Selbständigkeit kann die KundInnenorientierung der TrainerInnen erhöht werden. Da sich der Weiterbildungsmarkt je-

doch, wie Franz-Josef Lackinger angedeutet hat, in einer »prekären Situation« befindet, wirft diese Sichtweise für die Situation der TrainerInnen Fragen auf. Diese stellt sich, in Anlehnung an Brigitte Mosbergers Vortrag und wie auch die Diskussion zeigt, in weiten Teilen ebenfalls als prekär dar. Zunehmende Selbständigkeit heiße u. a. auch stärkere Konkurrenz unter den TrainerInnen. Folgerichtig wird von verschiedenen Seiten des Plenums festgestellt, daß die Verantwortung für Preisdumping ausschließlich nur bei den Organisationen liegt.

## 7 Gestaltung der Rahmenbedingungen

Aus dem Publikum übt Manuela Vollmann, GeschäftsführereIn des abz.austria, Kritik an der derzeitigen Situation im Bereich der beruflichen Weiterbildung. Für sie trägt das AMS dabei einen großen Teil der Verantwortung, die sich nicht ausschließlich in den Bereich der gesetzlichen Vorgaben verschieben läßt. Insgesamt fehlt ihrer Meinung nach der Mut, die Gesetzeslage und den Weiterbildungsmarkt zu gestalten. Das Gegenteil ist der Fall, wenn Richtlinien geschrieben und damit als abgehandelt betrachtet werden, wie das im Anschluß an das Bundesvergabegesetz der Fall war. Die Instrumentarien des Vergabegesetzes hätten zur gemeinsamen Gestaltung genützt werden können. Sowohl seitens des AMS als auch seitens der Politik hätten daher schon seit längerem Maßnahmen gesetzt werden müssen, um ein Bewußtsein für den Wert der Weiterbildung zu schaffen und diese nicht als Massenware zu behandeln, wie dies derzeit größtenteils der Fall ist. Erst jetzt werden mit der EQUAL-Entwicklungspartnerschaft »IMPROVE« erste Schritte zur Gestaltung gesetzt.

Franz-Otto Söchting reagiert auf die Kritik mit dem Hinweis, daß das AMS Wien keineswegs nur Massenware im Bereich der Weiterbildung anbietet und weist auch auf die unterschiedlichen Vergabeverfahren hin. Über einer Wertgrenze von 236.000 Euro kommt es zu einer EU-weiten öffentlichen Ausschreibung, darunter erfolgen laufend Direktvergaben. Die offenen Verfahren haben sich mittlerweile gut eingespielt. Verhandlungsverfahren sollen in Zukunft forciert werden, wobei hier aber das Problem darin liegt, daß diese Verfahren von mehreren Seiten angefochten werden können (z. B. Anfechtung der Auswahl). Um Monopolstellungen von Bietern zu vermeiden, ist eine Neuausschreibung von Maßnahmen nach maximal drei Jahren vorgesehen. Während der Maßnahme führt das AMS unangemeldete Kontrollbesuche durch, um Ausstattung, Qualität und Anzahl der TrainerInnen sowie eine Überprüfung der Trainingsleistung durchzuführen. Bei diesen Kontrollen konnten bisher keine größeren Mängel festgestellt werden. Abschließend stellt Franz-Otto Söchting fest, daß unter TrainerInnen noch ein großer Informationsbedarf über den Vergabemodus besteht. In nächster Zukunft sieht er daher vorwiegend die Aufgabe, Information und Kommunikation zu verbessern.

Die Kritik am mangelnden politischen Willen, die Weiterbildungslandschaft aktiv zu gestalten, aufgreifend wünscht sich Franz-Josef Lackinger für die Zukunft intensivere Diskussionen über das Bundesvergabegesetz. Außerdem gibt er zu bedenken, daß das BMBWK (Bildungsministerium) nicht auf dieser Tagung vertreten ist. Es hat sich seiner Meinung nach von

der Erwachsenenbildung »verabschiedet« und wälzt die Verantwortung in den Kompetenzbereich der Länder bzw. der Wirtschaftskammer oder auch des AMS ab. Daraus wird u. a. ersichtlich, daß das AMS zumindest seine Rolle als wichtiger Akteur in diesem Feld wahrnimmt und auch bereit ist, sich der – zum Teil auch berechtigten – Kritik zu stellen, indem es Veranstaltungen dieser Art organisiert und der dahingehenden kritischen Diskussion Raum und Gehör gibt.

# QUINORA

## Internationales Qualitätssicherungsprogramm für Berufsorientierungs- und Aktivierungsmaßnahmen für Arbeitsuchende auf Systemebene

[www.quinora.com](http://www.quinora.com)

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

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

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

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

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

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

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

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



Leonardo da Vinci

