

Berufsbild „Erwachsenenbildner“
Eine empirische Erhebung der Motive von Personalentwicklern
für die Zertifizierung/Diplomierung zum Erwachsenenbildner an
der Weiterbildungsakademie (WBA)

Manuel Schwarzeneker
Masterlehrgang „Coaching & Organisationsentwicklung“
ARGE Bildungsmanagement Wien
2012

Betreuerin:
Dr. Monika WUSTINGER

Wissenschaftliche Leitung:
Univ.-Prof. Mag. Dr. Gerhard BENETKA

Leystr. 115–117/3/4
A-1200 Wien

Vorwort und Danksagung

Das Interesse an dieser Arbeit ergab sich einerseits aus meiner eigenen Intention, die Zertifizierung bzw. Diplomierung zum Erwachsenenbildner zu absolvieren und andererseits aus Gesprächen mit Studienkollegen an der Weiterbildungsakademie (WBA). Durch den Austausch mit verschiedensten Kollegen im Rahmen von Kursen und Seminaren im Erwachsenenbildungsbereich, die ich im Laufe der letzten Jahre besucht habe, wurde mein Interesse für den sehr heterogenen Bereich der Erwachsenenbildung immer mehr geweckt. In der Zeit, als ich mich für die Qualifizierung zum Erwachsenenbildner an der WBA zu interessieren begann, war ich bereits einige Jahre in der Personalentwicklung und als Trainer in der internen Personalausbildung tätig. Im Rahmen der Fortbildungen, die ich für die Zertifizierung an der WBA noch zu absolvieren hatte, konnte ich immer wieder feststellen, dass sich eine doch beträchtliche Anzahl an Personalentwicklern und internen Weiterbildnern für die Zertifizierung bzw. in weiterer Folge für die Diplomierung zum Erwachsenenbildner entschieden hatte. Da ich selbst im Rahmen meiner Tätigkeit keine direkten beruflichen Vorteile oder Formen der Anerkennung zu erwarten hatte, stellte sich für mich die Frage, welche Motive denn andere Personalentwickler hätten, um sich durch einen Abschluss an der WBA als Erwachsenenbildner zu qualifizieren. Nach Rücksprache mit meiner Betreuerin bei der WBA konnte ich feststellen, dass diese Fragestellung auch für die WBA von großem Interesse ist, da es aufgrund der jungen Geschichte der WBA noch keine Forschungsberichte zu dieser Thematik gibt und die Ergebnisse im Hinblick auf die aktuelle Literatur eventuell neue Erkenntnisse bzw. Einblicke in die permanente Entwicklung des Berufsbildes der Erwachsenenbildner geben würden.

Vor der eigentlichen Darstellung dieser Masterthesis will ich noch all jenen danken, die mich im Rahmen der Themenfindung, Literaturrecherche und Erstellung der Arbeit unterstützt, begleitet und beraten haben. Allen voran Frau Mag. Stieglmayer von der WBA, die vor allem in der Entstehungsphase und in der Recherche bezüglich der Interviewpartner eine tolle Unterstützung geboten hat. Weiters danke ich allen Interviewpartnern dafür, dass sie durch ihre Bereitschaft und ihre Offenheit in den Interviews einen wertvollen Beitrag für diese Arbeit geleistet haben. Für Korrekturlesung und organisatorische Unterstützung danke ich lieben Freunden wie

Christoph und Brigitte. Schlussendlich möchte ich mich bei meiner Partnerin Birgit und meiner Mutter Erika bedanken, dass sie mich trotz aller Umstände in den letzten Monaten derart unterstützt haben und somit einen enormen Anteil zum Gelingen dieser Arbeit leisten konnten. Die Arbeit widme ich meinem verstorbenen Vater, der mich vor allem in der Entstehungsphase sehr stark unterstützt hat.

Es sei noch darauf hingewiesen, dass die Emanzipation der Frau für mich eine Selbstverständlichkeit darstellt, jedoch in dieser Arbeit aus Gründen der leichteren Lesbarkeit die männliche Sprachform für Frauen und Männer gleichsam verwendet wird.

Abstract

Seit der Gründung der Weiterbildungsakademie (WBA) im Jahr 2007 zeigen neben klassischen Erwachsenenbildnern auch immer mehr Personalentwickler Interesse an der Zertifizierung und Diplomierung zum Erwachsenenbildner. Anhand einer qualitativen Untersuchung in Form von narrativ-fokussierten Interviews wird in dieser Arbeit somit der Frage nachgegangen, welche Motive Personalentwickler für eine Qualifizierung als Erwachsenenbildner haben und inwiefern eine Identifikation mit dem Berufsbild des Erwachsenenbildners gegeben ist. Anhand der Auswertung in Form der qualitativen Inhaltsanalyse konnte festgestellt werden, dass in der Entscheidung für die WBA die Selbstmotivation im Vordergrund stand und dadurch intrinsische Motive gegenüber extrinsischen Motiven überwogen. Es konnte in dieser Arbeit auch der Eindruck gewonnen werden, dass eine starke Identifikation der Personalentwickler mit dem Berufsbild des Erwachsenenbildners gegeben ist.

Eigenständigkeitserklärung

Hiermit bestätige ich durch meine Unterschrift, dass ich meine Masterthesis mit dem Titel „Berufsbild Erwachsenenbildner – Eine empirische Erhebung der Motive von Personalentwicklern für die Zertifizierung/Diplomierung zum Erwachsenenbildner an der Weiterbildungsakademie (WBA)“ eigenständig verfasst habe. Ich versichere, dass diese Arbeit bisher noch keiner in- oder ausländischen Prüfungsbehörde in gleicher oder ähnlicher Form vorgelegt wurde. Die vorgelegte Fassung ist identisch mit der eingereichten elektronischen Version. Ich bin mit der Veröffentlichung des Abstracts der Masterthesis auf der Webseite der ARGE Bildungsmanagement Wien einverstanden.

Wien, Datum

.....

Manuel Schwarzeneker

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	9
1.1	<i>Begriffsdefinitionen</i>	9
1.2	<i>Problemstellung</i>	11
1.3	<i>Fragestellung und Zielsetzung</i>	12
1.4	<i>Struktur und Methodik der Arbeit</i>	12
2	Die Erwachsenenbildung in Österreich	14
2.1	<i>Historisches zur Erwachsenenbildung in Österreich</i>	14
2.2	<i>Das Lebenslange Lernen</i>	15
2.3	<i>Erwachsenenbildung oder Weiterbildung</i>	17
2.4	<i>Berufliche Weiterbildung</i>	18
2.5	<i>Institutionen der Erwachsenenbildung</i>	19
2.6	<i>Organisation der Erwachsenenbildung in Österreich</i>	21
2.7	<i>Der Einfluss der betrieblichen Weiterbildung auf die Erwachsenenbildung</i>	23
2.8	<i>Die Personalentwicklung und die betriebliche Weiterbildung</i>	25
2.9	<i>Begründungen für Erwachsenenbildung</i>	26
2.10	<i>Begründungen für betriebliche Weiterbildung</i>	28
3	Berufliches Handeln in der Erwachsenenbildung	29
3.1	<i>Der Weg in das Berufsfeld</i>	29
3.2	<i>Berufsbezeichnungen</i>	30
3.3	<i>Berufsrollen</i>	30
3.4	<i>Aufgaben in der Erwachsenenbildung</i>	33
3.5	<i>Kompetenzen in der Erwachsenenbildung</i>	36
3.5.1	<i>Der Kompetenzbegriff und seine Entwicklung</i>	36
3.5.2	<i>Kompetenz in betrieblicher Weiterbildung und Personalentwicklung</i>	37
3.5.3	<i>Biographieorientierte Kompetenzentwicklung</i>	40
3.5.4	<i>Die Bewertung von Kompetenzen</i>	42
4	Professionalisierung in der Erwachsenenbildung	44
4.1	<i>Profession</i>	44
4.2	<i>Professionalisierung</i>	44
4.3	<i>Professionalität</i>	46

4.4	<i>Probleme der Professionalisierung der Erwachsenenbildung in Österreich</i>	50
4.5	<i>Vergleich mit der Professionalisierung der Personalentwicklung</i>	56
4.6	<i>Qualität als Grundlage für Professionalität in der Erwachsenenbildung</i>	57
4.7	<i>Die Bedeutung der ISO-Zertifizierung für die Qualität</i>	59
4.8	<i>Die Qualifizierung an der Weiterbildungsakademie</i>	59
4.8.1	Die Gremien der Weiterbildungsakademie	61
4.8.2	Der Verfahrensablauf an der Weiterbildungsakademie	61
4.8.3	Die Anbindung an universitäre Wege	65
4.8.4	Zahlen zur Weiterbildungsakademie	66
4.8.5	Fazit zur Weiterbildungsakademie	66
5	Empirische Untersuchung	68
5.1	<i>Darstellung der Fragestellung</i>	68
5.2	<i>Darstellung der Erhebungsmethode</i>	68
5.3	<i>Die Interviewpartner</i>	69
5.4	<i>Durchführung der Interviews</i>	72
5.5	<i>Transkription der Interviews</i>	73
5.6	<i>Auswertung der Interviews</i>	73
5.7	<i>Kategorien für die Auswertung der Interviews</i>	74
5.7.1	Abschluss oder Titel	74
5.7.2	Qualität	76
5.7.3	Biographie- und Kompetenzorientierung	80
5.7.4	Persönliches	82
5.7.5	Berufliches	83
5.7.6	Identifikation mit dem Berufsbild des Erwachsenenbildners	87
6	Interpretation der Ergebnisse	89
6.1	<i>Abschluss oder Titel</i>	89
6.2	<i>Qualität</i>	90
6.3	<i>Biographie- und Kompetenzorientierung</i>	91
6.4	<i>Persönliches</i>	92
6.5	<i>Berufliches</i>	92
6.6	<i>Identifikation mit dem Berufsbild des Erwachsenenbildners</i>	95
6.7	<i>Kritische Reflexion in Bezug auf den Forschungsprozess</i>	96

7	Zusammenfassung und Ausblick	97
8	Literaturverzeichnis	100
9	Abbildungsverzeichnis	103
10	Anhang	104

1 Einleitung

1.1 Begriffsdefinitionen

Zu Beginn erfolgt eine Definition der zentralen Begriffe, welche in der Arbeit in Verwendung sind, wobei auf diese in den einzelnen Kapiteln noch genauer eingegangen wird.

Erwachsenenbildung und Erwachsenenbildner

Die gesamte Erwachsenenbildungslandschaft und das Berufsbild des Erwachsenenbildners sind durch Heterogenität und Vielfalt geprägt. Dies wird auch dadurch verstärkt, dass es in der Literatur keine allgemeingültige Definition des Begriffs Erwachsenenbildung gibt und oft auch eine synonyme Verwendung der Begriffe Erwachsenenbildung, Weiterbildung und Fortbildung zu finden ist. Für die vorliegende Forschungsarbeit ist vor allem die Definition der Weiterbildungsakademie (WBA), die sich im Curriculum des Zertifikats findet, von Relevanz. Darin werden jene Tätigkeiten, die lehrend, trainierend, Gruppen leitend, berufspädagogisch, beratend sowie im Rahmen des Bildungsmanagements oder des bildungsbezogenen Bibliothekswesens erbracht werden, als Erwachsenenbildung anerkannt. Die Orte der Durchführung sind Erwachsenenbildungseinrichtungen der Konferenz der Erwachsenenbildung Österreich (KEBÖ), Einrichtungen oder Abteilungen, deren Leitbilder oder Aufgaben eindeutig erwachsenenbildnerische Zusammenhänge erkennen lassen, oder Betriebe und öffentliche Einrichtungen, die in der Weiterbildung aktiv sind. Eine klare Abgrenzung wird auch dahingehend getroffen, was nicht in den Bereich der Erwachsenenbildung fällt. Dazu zählen das Vermitteln von esoterischen Inhalten, medizinische, psychologische und psychotherapeutische Interventionen bzw. Diagnosegespräche sowie der Bereich der Kunden- und Mitgliederwerbung. Auch das Abhalten von Verkaufsveranstaltungen, Ernährungsberatung, Betreuung und Pflege von Behinderten, Alten und Jugendlichen wird nicht als Erwachsenenbildung verstanden. (Quelle: www.wba.or.at, Zugriff: 07.01.2011) Eine detailliertere Beschreibung der Begriffe Erwachsenenbildung und Weiterbildung bzw. eine differenziertere Darstellung des Berufsfeldes der Erwachsenenbildung erfolgt in den weiteren Kapiteln.

Personalentwicklung und Personalentwickler

Das relativ junge Fachgebiet der Personalentwicklung ist für Becker (2009) ebenfalls durch Heterogenität und Unschärfe gekennzeichnet und dadurch geprägt, dass keine einheitliche Begriffsbestimmung in der Literatur existiert. Er sieht Personalentwicklung in einer recht weit gefassten Definition als alle „Maßnahmen der Bildung, Förderung und Organisationsentwicklung, die von einer Person oder Organisation zur Erreichung spezieller Zwecke zielgerichtet, systematisch und methodisch geplant, realisiert und evaluiert werden.“ (Becker, 2009, S. 4) Auch Frey (2007) ist der Ansicht, dass eine allgemeingültige oder richtige Aussage über Personalentwicklung kaum getroffen werden kann, da es sich äußerst schwierig gestaltet, den gesamten Tätigkeitsbereich zu erfassen. Einer Definition, der vom Autor am ehesten gefolgt wird, ist jene von Niedermair (2007). Für ihn ist Personalentwicklung eine Dienstleistung im Sinne der Betriebspädagogik, im Rahmen derer eine Förderung, Initiierung, Begleitung und Evaluierung von Lern- und Entwicklungsprozessen stattfindet, die sich existenz- und wachstumssichernd auf eine Organisation auswirkt. Der Personalentwickler ist somit jene Person, die das Stattfinden dieser Prozesse im Unternehmen durch Planung, Analyse, Organisation, Vermittlung, Beratung und durch pädagogisches Handeln ermöglicht. Der Autor ist der Ansicht, dass auch jede Führungskraft, die im Sinne der soeben dargestellten Definition tätig wird, aus diesem Blickwinkel ebenfalls als Personalentwickler verstanden werden kann. In mehreren Kapiteln dieser Arbeit wird noch näher auf den Begriff, die Bedeutung der Personalentwicklung und ihr Verhältnis zur Erwachsenenbildung eingegangen.

Zertifizierung/Diplomierung zum Erwachsenenbildner

Die Weiterbildungsakademie (WBA) ist eine Einrichtung des Bundesinstituts für Erwachsenenbildung (bifeb) und ermöglicht durch die breite Anrechnung von Kompetenzen aus den verschiedensten Formen der Erwachsenenbildung einen trägerübergreifenden und international anerkannten Abschluss als Erwachsenenbildner. Dabei besteht die Möglichkeit, ein Zertifikat und ein Diplom zu erwerben, wobei das

Diplom auf das Zertifikat aufbaut. Mehr Erläuterungen zur WBA finden sich vor allem im Kapitel 4.7.

Motivation

Wenn man den Begriff der Motivation, also des „Beweggrundes“ untergliedern will, kann auch von intrinsischer (primärer) und extrinsischer (sekundärer) Motivation gesprochen werden. Obwohl eine Unterscheidung laut Osterloh (2003) empirisch kaum getroffen werden kann, da diese meist zusammen auftreten, erachtet sie diesen Unterschied doch als sinnvoll, da es zwischen diesen beiden Motivationsformen auch zu einer Verdrängung kommen kann. Unter intrinsischer Motivation ist zu verstehen, dass die Handlung selbst zu einer unmittelbaren Bedürfnisbefriedigung führt. Dabei unterscheidet Osterloh (ebd.) die Freude an der Tätigkeit, die Einhaltung einer Norm um ihrer selbst Willen (z.B. Ehtik, Fairness, Teamgeist usw.), oder das Erreichen von selbstgesetzten Zielen. Extrinsische Motivation liegt dann vor, wenn die Tätigkeit selbst nur mittelbar Befriedigung verschafft und somit lediglich ein Mittel zum Zweck ist. Osterloh (ebd.) zeigt dabei auf, dass eine Verdrängung der intrinsischen Ziele, durch Anreize, die auf extrinsische Motivation abzielen, stattfinden kann. Für diese Verdrängung kann eine mangelnde Befriedigung der Selbstbestimmung oder der sozialen Zugehörigkeit verantwortlich sein.

1.2 Problemstellung

Es gibt mehrere Problemfelder in der Erwachsenenbildung und in der Professionalisierung des Weiterbildungspersonals. Das Berufsfeld ist geprägt von heterogenen Beschäftigungsgruppen, einer Vielfalt an Berufsbezeichnungen, Qualifizierungswegen und unterschiedlichen Abschlüssen. Es fehlt auch an einer Systematisierung und klaren Beschreibung der Aufgaben, Tätigkeitsfelder sowie der Definition von Kompetenzprofilen der Weiterbildner. (Kraft, 2006) Auch Heilinger (2008) sieht es vor allem als großes Defizit, dass in den seltensten Fällen eine pädagogische Qualifikation des Erwachsenenbildungspersonals vorliegt. Durch die WBA wird österreichweit einzigartig die Möglichkeit geboten, sich über alle Institutionen hinweg in Form von übergreifenden Kernkompetenzen zum

Erwachsenenbildner zertifizieren und diplomieren zu lassen. (Heilinger, 2008) Im Rahmen des Qualifizierungsprozesses an der WBA finden somit auch die Personalentwickler als betriebliche Weiterbildner Einlass, deren Stellung und Bedeutung in Bezug auf die Erwachsenenbildung in der Forschung bisher noch recht dürftig behandelt wurde. Zu dieser Erkenntnis kommt auch Frey (2007), die Personalentwicklung zwar aus wirtschaftlicher Sicht, jedoch kaum aus erwachsenenpädagogischem Blickwinkel erforscht sieht.

1.3 Fragestellung und Zielsetzung

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es herauszufinden, welches Interesse Personalentwickler daran haben, sich als Erwachsenenbildner an der WBA zu qualifizieren. Da die Rolle der Personalentwicklung in Bezug zur Erwachsenenbildung bisher noch unzureichend erforscht wurde, soll mit dieser Arbeit auch ein kleiner Beitrag dahingehend geleistet werden, herauszufinden, in welchem Grad überhaupt eine Identifikation der Personalentwickler mit dem Berufsbild des Erwachsenenbildners gegeben ist. Dadurch soll auch das Verhältnis der Personalentwicklung zur Erwachsenenbildung etwas näher beleuchtet werden.

1.4 Struktur und Methodik der Arbeit

Die vorliegende Arbeit ist in einen theoretischen und einen empirischen Hauptteil untergliedert. Im theoretischen Hauptteil wurden nach einer umfangreichen Literaturrecherche und Analyse der verschiedenen Interpretationen in der Literatur die wesentlichsten Ansichten gegenübergestellt, verglichen und dargestellt. In Kapitel 2 wird ein grober Überblick über die Erwachsenenbildung und ihre vielfältigen Ausprägungen und Facetten sowie die österreichische Erwachsenenbildungslandschaft gegeben. Unter Bezugnahme auf die Fragestellung, werden dabei die betriebliche Weiterbildung und die Personalentwicklung näher beleuchtet. Kapitel 3 beschäftigt sich mit dem heterogenen Berufsbild des Erwachsenenbildners sowie den dafür erforderlichen Kompetenzen. Die Entwicklung der Professionalisierung und Qualität der Erwachsenenbildung und Personalentwicklung, bis hin zur Qualifizierung an der Weiterbildungsakademie, wird in Kapitel 4 dargestellt. Im empirischen Teil der Arbeit

ab Kapitel 5 wird die Befragung von 8 Personalentwicklern, die mithilfe der qualitativen Methode des narrativ fokussierten Interviews durchgeführt wurde, dargestellt. In Anbetracht der bisher mangelnden Behandlung der in dieser Arbeit relevanten Forschungsfragen in der Literatur, wurde eine qualitative Erhebung in diesem Fall als bester Ansatz erachtet. In Kapitel 6 erfolgt die Interpretation der Ergebnisse in Bezug auf die Fragestellung und die im Hauptteil angeführte Theorie sowie eine kritische Reflexion bezüglich des Forschungsprozesses. Die Zusammenfassung der Ergebnisse und ein Ausblick auf zukünftige Entwicklungen in Kapitel 7 bilden den Abschluss dieser Arbeit.

2 Die Erwachsenenbildung in Österreich

2.1 Historisches zur Erwachsenenbildung in Österreich

Die Geschichte der österreichischen Erwachsenenbildung reicht bis in die Zeit der Aufklärung und der nachfolgenden Industrialisierung zurück. Durch die Einführung der allgemeinen Schulpflicht unter Maria Theresia 1774 folgte ein Modernisierungsschub im österreichischen Bildungswesen. Bereits aus dieser Zeit sind Einrichtungen bekannt, die dem Begriff der „Volksbildung“ zugeordnet werden können. Zu Beginn des 19. Jahrhunderts zeichnete sich auf Grund unterschiedlicher Interessen eine Trennung der allgemeinen und beruflichen Bildung ab, wobei 1867 mit dem Inkrafttreten des Vereins- und Versammlungsrechts die Basis für die heute bestehende Struktur der Organisation der Erwachsenenbildung geschaffen wurde. Im Zuge dieser Neuerung wurden der Wiener Arbeiterverein und weitere gemeinnützige Vereine gegründet, welche das Volk mit Bildung versorgten. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts wurden erste Institutionen ähnlich den heutigen Volkshochschulen gegründet. Bedingt durch Einschnitte im Zuge der beiden Weltkriege verloren diese Institutionen jedoch wieder an Bedeutung und erlangten erst wieder in den Nachkriegsjahren, durch die Gründung des Bundesverbandes „Verband Österreichischer Volkshochschulen“, an Bedeutung. Erst Anfang der 70er Jahre kam es zu einer Ablöse des Begriffs Volksbildung durch Erwachsenenbildung, womit der Zusammenschluss der zehn wichtigsten Verbände zur „Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs“ (KEBÖ) einherging, der einen bedeutenden Schritt für die österreichische Erwachsenenbildung darstellt. Bereits damals wurden durch die KEBÖ Forderungen aufgestellt, deren Aktualität zum Großteil noch bis heute besteht. Besonders die Forderungen nach Gleichberechtigung der Erwachsenenbildung im Bildungssystem, einer intensiveren Bildungsberatung, einer Zunahme an Zertifizierungen und einer verstärkten Professionalisierung in der Erwachsenenbildung sind heute von besonderer Bedeutung. Nach Gründung der KEBÖ folgte bis heute eine Vielzahl an Einrichtungen, die verschiedenste Bedürfnisse im Fortbildungsbereich abdecken und den heutigen Weiterbildungsmarkt charakterisieren. (Lenz, 2005) Die KEBÖ-Verbände sind in der Abbildung 4 in Kapitel 2.6 zusammengefasst dargestellt.

2.2 Das Lebenslange Lernen

Die Diskussion zur Thematik des Lebenslangen Lernens spielte in den letzten fünf Jahrzehnten eine immer größere Rolle für die Erwachsenenbildung. Die Europäische Kommission definiert den Begriff des Lebenslangen Lernens wie folgt: „Lebenslanges Lernen ist alles Lernen während des gesamten Lebens, das der Verbesserung von Wissen, Qualifikationen und Kompetenzen dient und im Rahmen einer persönlichen, bürgergesellschaftlichen, sozialen bzw. beschäftigungsbezogenen Perspektive erfolgt.“ (Europäische Kommission 2001, S.9)

Im europäischen Raum wird dem Lebenslangen Lernen eine besondere Bedeutung beigemessen, was sich auch in der Erwachsenenbildung der einzelnen Mitgliedstaaten der Europäischen Union bemerkbar macht und auch in Österreich weitreichende positive Veränderungen nach sich zieht. So wurden im Memorandum der Europäischen Kommission zum Lebenslangen Lernen im Jahr 2000 einige Grundsteine für eine angemessene Qualifizierung von Erwachsenenbildnern gelegt. In der Wichtigkeit der Ausdehnung des Lernprozesses auf die gesamte Lebensspanne wird vor allem die Bedeutung der gegenseitigen Ergänzung von formalem, nicht-formalem und informellem Lernen hervorgehoben und die Frage aufgeworfen, ob nicht das Einrichten von Kompetenzsicherungssystemen eine Bildungsmotivation des Einzelnen bewirken kann.

Im Rahmen der sechs Grundbotschaften dieses Memorandums ist vor allem die Botschaft „Innovation in den Lehr- und Lernmethoden“ von Bedeutung, in der angekündigt wird, dass das Berufsbild und die Rolle des Lehrenden in den nächsten Jahrzehnten einen grundlegenden Wandel erfahren wird und vom Lehrer und Ausbilder zum Berater, Mentor und Vermittler ändern wird. Weiters sei auf eine weitere der sechs Botschaften hingewiesen, in der von einer bisher nicht gekannten Nachfrage nach zertifiziertem Lernen und innovativen Formen der Anerkennung von nicht-formalem Lernen die Rede ist. Auch die Forderung nach länderübergreifenden Zeugnissen mit Bewertung nach ECTS (European Credit Transfer Scheme) und einer besseren Anerkennung und Bewertung von Wissen, Qualifikationen und Fertigkeiten wird angeführt. (Europäische Kommission, 2000)

Der Begriff „Lebenslang“ ist für Faulstich (2003) zu negativ besetzt, da es den Charakter von „lebenslänglich“ impliziert. Er spricht stattdessen von „lebensentfaltender Bildung“. Dabei betont er die Möglichkeit, seinen eigenen Bildungsweg aktiv gestalten zu können, statt zu müssen. Um jedoch die Weiterentwicklung der „lebensentfaltenden Bildung“ forcieren zu können, müsste der bisher erreichte Grad an „mittlerer Systematisierung“ (siehe Kapitel 4.2) weiter ausgebaut werden.

Das Lebenslange Lernen findet breite Unterstützung in der Gesellschaft. Als dessen wichtigste Ziele hebt Faulstich (ebd.) folgende hervor:

- Weiterführung des Wissens aus der Grundbildung,
- Nachholen von Versäumten,
- durch Wandel bedingte Aktualisierung von Gelerntem,
- Teile der Erstausbildung auf später verlagern.

Faulstich (ebd.) sieht die berufliche Weiterbildung als wesentliches Element des Lebenslangen Lernens, um eine individuelle Entfaltung einer neuen Lernkultur zu ermöglichen, im Zuge derer eine zukunftsorientierte und vor allem nachhaltige Entwicklung geschaffen wird.

Durch strukturelle Veränderungen und Umbruchprozesse in der Gesellschaft erhält das Lebenslange Lernen laut Faulstich (ebd.) eine noch stärkere Relevanz für die Individualisierung der Menschen. Die Herausforderung, die eigene Biographie noch aktiver zu gestalten, wird somit langfristig immer wichtiger. Flexibilität und Mobilität in der Arbeit sind verstärkt gefordert.

Als Defizite des Lebenslangen Lernens identifiziert Faulstich (ebd.) unter anderem Qualitätsdefizite, da er für die Anbieter in der Weiterbildung verbindliche Mindeststandards und Kontrollverfahren vermisst. Er sieht auch eine Lücke im Hinblick auf die Verwendbarkeit von Abschlüssen, Zertifizierungen usw., da diese weder für den

Beruf noch ergänzend zu Schulabschlüssen angerechnet werden können.

Auch für die vorliegende Forschungsarbeit stellt sich die Frage, welchen Nutzen vor allem die in der Personalentwicklung Tätigen aus einer Qualifikation in Form einer Zertifizierung oder Diplomierung als Erwachsenenbildner erwarten bzw. ziehen können.

2.3 Erwachsenenbildung oder Weiterbildung

Nolda (2008) kommt in seiner Einführung in die Theorie der Erwachsenenbildung zum Schluss, die Begriffe Erwachsenenbildung und Weiterbildung in weiten Teilen synonym zu verwenden, da eine Abgrenzung aufgrund der verschiedenen Verwendungen der Begriffe schwierig erscheint. Eine Unterscheidung trifft er jedenfalls dahingehend, dass sich Weiterbildung eher auf die Vermittlung und Aneignung von berufsrelevantem Wissen bezieht und in weiterer Folge nicht darauf abzielt, Wissen zu vertiefen oder bestimmte Einstellungen zu hinterfragen. Die Erwachsenenbildung hingegen dient sowohl der Allgemeinbildung als auch der Anwendung von Wissen, wobei auch dieser Bereich schwer abzugrenzen ist, da es auch Formen der Erwachsenenbildung gibt, die sowohl für das Berufsleben als auch das Privatleben förderlich sein können. (Nolda, 2008) In weiterer Folge verwendet er Erwachsenenbildung als Oberbegriff und trifft dabei eine Unterscheidung in institutionelle und nicht-institutionelle Erwachsenenbildung, wie aus der nachstehenden Abbildung ersichtlich ist.

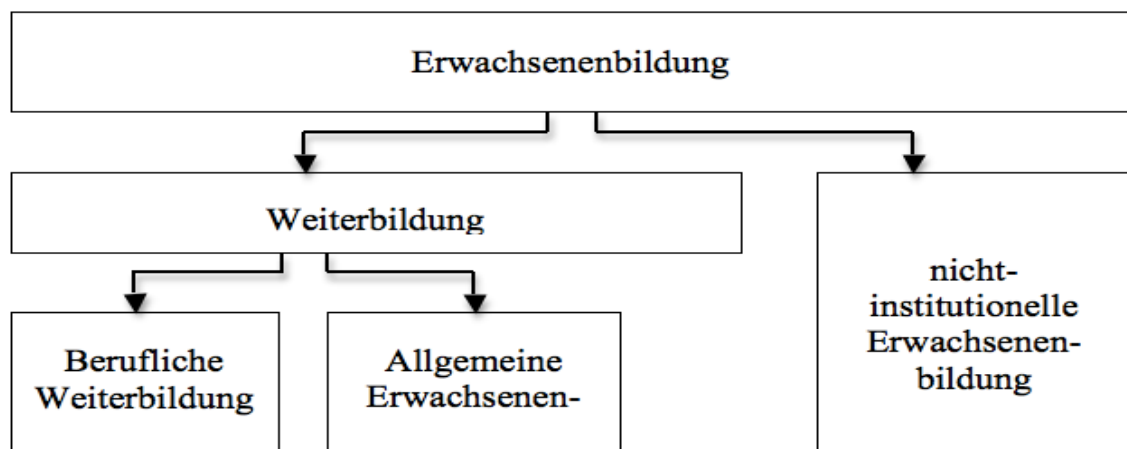


Abb. 1: Erwachsenenbildung als Oberbegriff (Weinberg, 2000, S. 39, zit. n. Nolda, 2008, S. 17)

Auch Schiersmann (2007) nimmt eine ähnliche Einteilung vor, wobei sie betont, dass vor allem eine präzise Definition beruflicher Weiterbildung immer schwieriger wird, da eine eindeutige Trennung zwischen allgemeiner und beruflicher Weiterbildung aufgrund der darin vermittelten Inhalte nicht mehr eindeutig gezogen werden kann.

Die deutsche Kultusministerkonferenz von 2001 definiert Weiterbildung wie folgt:

Weiterbildung ist die Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase und in der Regel nach Aufnahme einer Erwerbs- oder Familientätigkeit. Weiterbildung in diesem Sinne liegt auch vor, wenn die Einzelnen ihr Lernen selbst steuern. Weiterbildung umfasst die allgemeine, berufliche, politische, kulturelle und wissenschaftliche Weiterbildung. Weiterbildung kann in Präsenzform, in der Form der Fernlehre, des computergestützten Lernens, des selbst gesteuerten Lernens oder in kombinierten Formen stattfinden. (Kultusministerkonferenz zur Weiterbildung, 2001, S. 4)

Aufgrund der unterschiedlichen Ansichten in der aktuellen Literatur werden in der vorliegenden Arbeit die Begriffe Erwachsenenbildung und Weiterbildung durch den Autor großteils synonym verwendet.

2.4 Berufliche Weiterbildung

Für Schiersmann (2007) umfasst berufliche Weiterbildung „alle Formen, die zur beruflichen Kompetenzentwicklung beitragen und die nach dem Abschluss einer ersten Bildungsphase im Jugendalter stattfinden“. (Schiersmann, 2007, S. 41) Schiersmann (ebd.) war als Expertin in die Ausformulierung der Ziele beruflicher Weiterbildung eingebunden, die durch das Forum Bildung und eine Expertengruppe erarbeitet wurden. Das Ergebnis lässt sich in den folgenden drei Punkten zusammenfassen:

- Individuelle Regulationsfähigkeit: Darunter ist die Fähigkeit des Einzelnen zu verstehen, seine eigene Biographie und sein Verhältnis zur Umwelt aktiv zu gestalten und dadurch mehr Kompetenz zur Selbstbehauptung zu erlangen.
- Beschäftigungsfähigkeit: Zum einen ist damit eine individuellere Anpassung an den Arbeitsmarkt sowie eine gezieltere Ausrichtung der Kompetenzen gemeint. Zum anderen ist es als Apell an die Unternehmen zu verstehen, welchen ein bestens qualifiziertes Arbeitskräftepotential ein Anliegen sein sollte.
- Gesellschaftliche Teilhabe/Chancengleichheit: Die berufliche Stellung soll sich durch die Erweiterung der Kompetenzen und eine damit einhergehende Persönlichkeitsentwicklung verbessern. Für die Betriebe steht dabei im Vordergrund, ihren Bedarf an qualifiziertem Personal zu decken und die Qualifikationen der Mitarbeiter an zukünftige Herausforderungen anzupassen.

In Anbetracht der aktuellen Entwicklungen am Arbeitsmarkt stellt sich die Frage, ob nicht vor allem die Stärkung der Beschäftigungsfähigkeit eine tragende Rolle bei den Motiven für eine Qualifizierung zum Erwachsenenbildner spielt und dadurch auf Veränderungen am Arbeitsmarkt und einen eventuell damit einhergehenden Dienstgeberwechsel flexibler reagiert werden kann.

2.5 Institutionen der Erwachsenenbildung

Faulstich (1998) unterteilt die Institutionentypen der Erwachsenenbildung in vier Gruppen. Die erste Gruppe nimmt einen öffentlichen Auftrag wahr, die zweite Gruppe erfüllt Aufgaben im Bereich der Großgruppen der Gesellschaft, die dritte Gruppe sind Weiterbildungsanbieter, die am freien Markt Weiterbildung verkaufen, und die vierte Gruppe sind die betrieblichen Bildungsabteilungen, die Weiterbildung in den Unternehmen betreiben (siehe Abb. 2). Unter diesen vier Institutionensystemen kommt es vermehrt zu Überlappungen. Weiterbildungsunternehmen kooperieren mit anderen Bereichen, betriebliche Weiterbildungsabteilungen und auch öffentliche Erwachsenenbildungsträger werden zu Weiterbildungsanbietern am freien Markt.

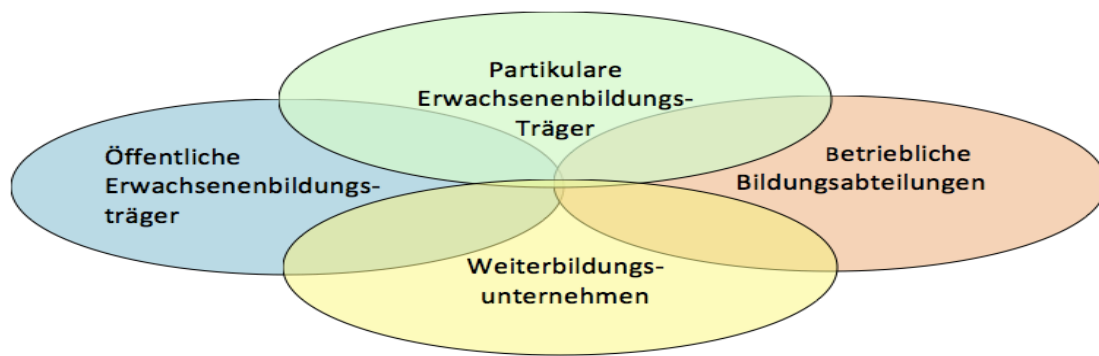


Abb. 2: Institutionentypen der Weiterbildung (Faulstich, 1998, S. 183)

Die betriebliche Weiterbildung stellt mittlerweile den gewichtigsten Teil der Erwachsenenbildung dar und hat durch ihre besondere Bedeutung Auswirkungen auf andere Bereiche der Erwachsenenbildung. Die Angebote der betrieblichen Weiterbildung und der Erwachsenenbildungsträger beginnen sich mehr und mehr zu überschneiden. Faulstich (1998) spricht von einer „mittleren Systematisierung“, die durch Tendenzen der Professionalisierung, Curricularisierung, Institutionalisierung, Zertifizierung und Finanzierung gekennzeichnet ist (siehe Kapitel 4.2) und bezeichnet „Institutionen“ als soziale Systeme, die durch relative Stabilität geprägt sind. Stabilisiert werden diese Institutionen durch rechtliche Regelungen, organisatorische Strukturen, wertbegründete Normen und Kommunikationsstrukturen. Dieser Begriff von Institutionen steht für die traditionellen Erwachsenenbildungsanbieter sowie für die Weiterbildungsanbieter und für die Personalentwicklungs- und betrieblichen Bildungsabteilungen gleichsam. Die Systeme von Institutionen stellt Faulstich (2008) in der folgenden Abbildung dar:

Staat <i>öffentlich</i>	Interessensorganisation <i>Partikular</i> Einrichtungen von:	Unternehmen <i>privat</i>
Volkshochschulen Fachschulen	Parteien/Stiftungen Konfessionen Wirtschaftsverbände Gewerkschaften Interessensgruppen Vereine	betriebliche Bildungsabteilungen Weiterbildungs- unternehmen/Stiftungen

Abb. 3: Institutionensystem der Erwachsenenbildung (Faulstich, 2008, S. 185)

2.6 Organisation der Erwachsenenbildung in Österreich

Es gestaltet sich äußerst schwierig, die Organisation der österreichischen Erwachsenenbildung in einem Bild darzustellen bzw. in einer Art Aufzählung zusammenzufassen, da diese aus den verschiedensten Stellen besteht, die unterschiedlich aufgebaut sind ein breit gefächertes Aufgabengebiet aufweisen und zudem liegt keine klare statistische Erfassung aller Einrichtungen vor. Bisherige diesbezügliche Erhebungen beruhen daher auf etwa 1755 verschiedenen Einrichtungen. Vor allem der Bereich der innerbetrieblichen Aus- und Weiterbildung in allen Branchen stellt einen sehr großen Bereich dar, dessen tatsächlicher Anteil an der Erwachsenenbildung nur geschätzt werden kann. Da eine Übersicht anhand einer überblicksmäßigen Aufzählung der Erwachsenenbildungseinrichtungen in Österreich einige Seiten in Anspruch nehmen würde und zusätzlich den „Blick für das Ganze“ entschärfen würde, wird die Übersicht von Heilinger (2006) auf der nächsten Seite dazu verwendet.

Betrachtet man diese Abbildung, dann ist die Heterogenität und Unübersichtlichkeit der verschiedensten Erwachsenenbildungseinrichtungen unverkennbar. Diese ist aus den unterschiedlichsten Aufgaben und Konzepten erklärbar, die wieder unterschiedliche Legitimationshintergründe besitzen. Faulstich und Zeuner (2008) sprechen aufgrund dieser Erkenntnis auch von der Erwachsenenbildung als „pluralistisches“ System. (Faulstich, Zeuner, 2008, S.186)

Ein Bericht von Gutknecht-Gmeiner (2008) stellt die Schwierigkeiten der zahlenmäßigen Erfassung der in der österreichischen Erwachsenenbildung Tätigen in den Mittelpunkt. In diesem kommt sie zur Erkenntnis, dass aufgrund der mangelnden Vergleichbarkeit unterschiedlichster Statistiken keine vollständige Erfassung des gesamten Personals im Erwachsenenbildungssektor möglich ist, solange keine einheitliche Definition der Erwachsenenbildung/Weiterbildung vorliegt. Erst nach Vorliegen einer geeigneten Definition könnte man gezielte Erhebungen, die dem komplexen Berufsfeld mit all seinen Überschneidungen und Unschärfen gerecht werden, vornehmen.

Erwachsenenbildungseinrichtungen

Erwachsenenbildung (EB) in Österreich

im Überblick von Anneliese Heilingner

Subventionierende/ fördernde Stellen	Eine Vielzahl höchst unterschiedlicher, zahlenmäßig nur zum Teil erfasster und erfassbarer EB-Einrichtungen 2004 hat das Österreichische Institut für Berufsbildungsforschung 1.755 Einrichtungen erhoben**		
<ul style="list-style-type: none"> ■ Ministerien „Bildungsministerium“ bm:bwk (anderen Ministerien stehen für die EB bzw. Weiterbildung weitaus mehr Mittel zur Verfügung als dem bm:bwk) ■ Arbeitsmarktservice ■ „Länder“ ■ „Kommunen“ ■ Kammern ■ Berufsverbände ■ Kirchen ■ Parteien ■ EU (Projekte) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Nachgeordnete Dienststellen des BMBWK <ul style="list-style-type: none"> • Förderungsstellen d. Bundes in den Ländern* ■ Bundesinstitut für Erwachsenenbildung • Fachbibliothek f. EB* • DOK-EB* 	<ul style="list-style-type: none"> ■ „Innerbetriebliche“ Weiterbildung des Bundes/der Länder <ul style="list-style-type: none"> ■ Pädagogische Institute, ab 2007 PHs (Lehrerfortbildung) • Verwaltungsakademie* (Beamtenfortbildung) ■ Weiterbildung im Militär- und Exekutivbereich, 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Weiterbildung an Bildungsinstitutionen wie <ul style="list-style-type: none"> ■ Schulen ■ Pädagogische Akademien bzw. neue Pädagogische Hochschulen ■ Universitäten (und die Weiterbildungsuniversität in Krems) ■ Abendgymnasien für Berufstätige usw.
	<ul style="list-style-type: none"> ■ KEBÖ-Verbände (Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs) „Erwachsenenbildung im engeren Sinn“ <ul style="list-style-type: none"> ■ Arbeitsgemeinschaft der Bildungshäuser Österreichs (ARGE BHÖ) ■ Berufsförderungsinstitut Österreich (BFI) ■ Bücherei Verband Österreichs (BVÖ) ■ Forum Katholischer Erwachsenenbildung (FORUM) ■ Ländliches Fortbildungsinstitut (LFI) ■ Ring Österreichischer Bildungswerke (RÖBW) ■ Volkswirtschaftliche Gesellschaft Österreich (VG-Ö) ■ Verband Österreichischer Gewerkschaftlicher Bildung (VÖGB) ■ Verband Österreichischer Volkshochschulen (VOV) ■ Wirtschaftsförderungsinstitut (WIFI) <p><i>Bildungstätigkeit für Erwachsene ist der Zweck ihrer Existenz</i></p>		
	<ul style="list-style-type: none"> ■ Gemeinnützige private, Einrichtungen, die auch Weiterbildung anbieten Sie sind vereinsmäßig organisiert oder bestehen als Arbeitsgemeinschaften und dergleichen zum Beispiel: <ul style="list-style-type: none"> ■ Ökologisches Institut ■ Institut f. Friedensforschung ■ Forschungsgesellschaften ■ Literaturhaus ■ Sportvereine ■ Kulturvereine 	<ul style="list-style-type: none"> ■ „Beigepackte“*** Weiterbildung als „Zusatzangebot“ neben dem Hauptgeschäft vielfach um das Hauptgeschäft zu fördern oder als Serviceleistung für ihre Klientel <ul style="list-style-type: none"> ■ Tageszeitungen ■ Banken ■ Gesundheits- und Wellnessbetriebe ■ Fitnesscenter ■ Sportgeschäfte ■ Baumärkte 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Private, kommerzielle Anbieter auf dem „freien Markt“ zum Beispiel: <ul style="list-style-type: none"> ■ Private Bildungsanbieter, die z. B. AMS-Schulungen durchführen (einige haben 2004 einen eigenen Verein gegründet) ■ Sprachschulen, Spracheninstitute ■ EDV-Center ■ Seminarcenter ■ Maturaschulen ■ Kleinstunternehmen (Neue Selbständige) ■ Trainingsfirmen ■ (Tanzschulen oder Fahrschulen, die im Allgemeinen nicht zur EB gerechnet werden)
	<ul style="list-style-type: none"> ■ Innerbetriebliche Aus- und Weiterbildung in allen Branchen Ist ein sehr großer Bereich <ul style="list-style-type: none"> ■ in jedem Betrieb (in- und extern organisiert) ■ in der freiwilligen Feuerwehr ■ auch in der Erwachsenenbildung selbst (in den EB-Verbänden) ■ in Interessensvertretungen ■ in politischen Parteien 	<ul style="list-style-type: none"> ■ „Beigepackte“ Erwachsenenbildung vielfach um Erwachsene mit dem Gedankengebäude ihres Hauptzwecks vertraut zu machen, sie zu schulen oder als Serviceleistung für ihre Klientel <ul style="list-style-type: none"> ■ Interessensvertretungen ■ Berufsverbände ■ politische Parteien ■ Religionsgemeinschaften 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Medien (mit Bildungsauftrag) <ul style="list-style-type: none"> ■ ORF als öffentliches Medium mit gesetzlichem Bildungsauftrag ■ Private Medien (Print- und audio-visuelle Medien) ■ Klassische Medien <ul style="list-style-type: none"> ■ Bücher ■ Internet ■ Lernsoftware

Abbildung 1

Aus: Weiterbildungsstudie 2000 (aktualisierte Fassung der Grafik 2006)
Anneliese Heilingner: Die Qualifizierung von ErwachsenenbildnerInnen. Verband Österreichischer Volkshochschulen, Wien 2000, 333 Seiten.

* Gestrichene Einrichtungen sind in den letzten Jahren von Staatsseite her eingestellt worden. Die Aus- und Weiterbildung der Staatsangestellten/BeamtInnen wurde völlig umorganisiert.

** Qualitätssicherung und -entwicklung in der österreichischen Erwachsenenbildung. Eine Studie im Rahmen des Projekts „Instrumente der Qualität und Transparenz in der Erwachsenenbildung in Österreich“ (INSI-QUEB) des Österreichischen Instituts für Berufsbildungsforschung, Wien 2004, S. 4.

*** Wiltrud Giseke nennt sie beigeordnete Bildung.

Anneliese Heilingner

Verband Österreichischer Volkshochschulen, Wien 2006

Abb. 4: Erwachsenenbildungseinrichtungen in Österreich (Heilingner, 2006)

2.7 Der Einfluss der betrieblichen Weiterbildung auf die Erwachsenenbildung

Die betriebliche Weiterbildung lässt sich folgendermaßen charakterisieren: „Die betriebliche Weiterbildung ist ein Freiraum, der nahezu keiner gesetzlichen und staatlichen Regelung unterliegt und von den Betrieben weitgehend beliebig und fast ausschließlich verwendungsorientiert gestaltet wird.“ (Arnold, 1990, S.128)

In der Durchführung von beruflicher Weiterbildung sind die Betriebe laut Arnold (1990) als die bedeutendsten Träger vor allen anderen Trägern der beruflichen Weiterbildung zu nennen. Das pädagogische Handeln der Betriebe und im Betrieb nimmt zusätzlich zum betriebswirtschaftlichen Handeln eine immer wichtigere Rolle ein. Die Mitarbeiter in den Personalentwicklungen sind in ihren pädagogischen Rollen dahingehend gefordert, als Ausbilder, Ausbildungsleiter, Trainer, Berater usw. zu agieren, um eine umfassende Personalarbeit im Unternehmen zu leisten. Zusätzlich zu Tätigkeiten wie Personal- und Bildungsbedarfsplanung sind Bildungsveranstaltungen zu planen, zu organisieren, durchzuführen und zu evaluieren.

Die Betriebe haben einen enormen Einfluss auf die Aktivitäten in der Erwachsenenbildung, obwohl sie sich selbst in einer Umbruchphase befinden. Weiterbildungsaktivitäten werden durch Ausgliederung einem erhöhten Konkurrenzdruck ausgesetzt. Faulstich (1998) zeigt diese Entwicklung auf und ortet darin auch eine Gefährdung der Unternehmenskulturen durch Outsourcing, also Externalisierung von Personalentwicklungs- und Bildungsaktivitäten bedingt durch Rationalisierungen. Die Unternehmen suchen dadurch nach neuen Kombinationen von interner und externer Lernorganisation und stellen damit die Erwachsenenbildungsträger vor neue Herausforderungen in Form von neuen Kooperationsformen und Zulieferbeziehungen. Bei der Kooperation geht es laut Faulstich (ebd.) um eine Nutzung der Ressourcen für eine bessere Abstimmung auf die Bedürfnisse der Unternehmen.

Die Weiterbildung wird somit für externe Nachfrager interessant, da ehemalige Bildungsabteilungen von Betrieben zu Playern auf dem freien Weiterbildungsmarkt

werden können, die gegenüber den herkömmlichen Weiterbildungsanbietern als Konkurrenten auftreten. Dadurch ist auch eine Dualität von Unternehmen und Weiterbildungsträgern, d.h. eine Kombination internen und externen Lernens zu beobachten, wobei die Entwicklung eindeutig in Richtung der Auslagerung von internen Bildungseinrichtungen stattfindet. Die bevorzugten Kooperationspartner von außen sind meist kommerzielle Anbieter und freiberufliche Trainer am Markt. Ein Großteil der extern erbrachten Leistungen betrifft die Entwicklung von Firmenseminaren, Weiterbildungsprojekten sowie Workshopmoderation und weniger die personalwirtschaftlichen Aspekte wie z.B. Unterstützung in der Personalauswahl oder Weiterbildungsbedarfserhebungen. (Faulstich, 1998)

Durch diese Marktorientierung der Bildungsinstitutionen der Betriebe modifiziert auch das Selbstverständnis der Erwachsenenbildungsträger hin zum Dienstleistungsanbieter. Die Erwachsenenbildungsträger geraten durch diese Entwicklung jedoch auch unter Druck, da sie Risiken in Bezug auf die Entwicklung neuer Konzepte und Umstrukturierungen eingehen und dadurch ihre Identität als Organisation verlieren können oder sich vom Programmanbieter zum Dienstleister entwickeln. (Faulstich, Zeuner, 2008)

Durch die soeben beschriebene Entwicklung kommt es verstärkt zu Überschneidungen und Kooperationen zwischen der betrieblichen Weiterbildung und den Erwachsenenbildungsträgern (siehe auch Abbildung 2 in Kapitel 2.5). Dabei kann es zu den unterschiedlichsten Kooperationsformen kommen. Als eine der wichtigsten Schnittstellen, sehen Faulstich und Zeuner (2008) die Qualifizierungsberatung, wodurch die Weiterbildungsinstitutionen ihre Aktivitäten auch auf die Dienstleistungsbereiche der Betriebe ausweiten und dadurch zusätzliche Potentiale am Weiterbildungsmarkt sowie Stärken von beteiligten Institutionen und Unternehmen nutzen. Dem Netzwerken zwischen den Betrieben, den Weiterbildungsanbietern und den diversen Erwachsenenbildungsinstitutionen kommt somit eine immer höhere Bedeutung zu.

2.8 Die Personalentwicklung und die betriebliche Weiterbildung

Arnold (1990) spricht beim Begriff Personalentwicklung auch von der Entwicklung bzw. einem Paradigmenwechsel im Sinne einer Annäherung an die Theorie betrieblicher Bildungsarbeit und somit an die stärkere Orientierung am einzelnen Menschen und dessen Bildung und Qualifikation. Es kann auch seiner Definition von Personalentwicklung und betrieblicher Bildungsarbeit gefolgt werden, die in Ergänzung zur Definition von Niedermair (2007) in Kapitel 1.1 gesehen werden kann:

Personalentwicklung ist darauf bezogen, die personellen Voraussetzungen für diesen Wandlungsprozess zu entwickeln und zu garantieren, indem sie dafür „sorgt“, dass die fachlichen und außerfachlichen Qualifikationen, die für die innovative und zukunftsorientierte Entwicklung des Unternehmens erforderlich sind, rechtzeitig und in ausreichendem Maße zur Verfügung stehen. (Arnold, 1990, S. 52)

Betriebliche Bildungsarbeit umfasst die Gesamtheit der formellen (Aus- und Weiterbildung) und informellen Lernprozesse im Betrieb. Sie stellt eine wesentliche Strategie der Personalentwicklung dar, ist in ihren Begründungen und Zielen jedoch auch auf die Bedürfnisse sowie die Bildungs- und Qualifikationsansprüche der Mitarbeiter bezogen. (Arnold, 1990, S. 52)

Arnold (1990) bekräftigt, dass die betrieblichen Bildungsmaßnahmen für ihn ein wesentliches Instrument der Personalentwicklung darstellen. Eine Professionalisierung kann durch eine qualifizierte Weiterbildungsberatung der Mitarbeiter erreicht werden.

Für Diekmann (2010) stellt der Bereich der Personalentwicklung eine eigene Welt dar, da das Verhältnis von Personalentwicklung zu Erwachsenenbildung und zur

Weiterbildung dadurch gekennzeichnet ist, dass die Agierenden in Bereichen wie z.B. Sprache, Professionalisierung, Sozialisierung usw. separiert sind. Die betriebliche Weiterbildung sieht er als Teil der Personalentwicklung, wobei sich die Bedeutung der Weiterbildung, bedingt durch den ständig erweiterten ganzheitlichen Blick auf die Mitarbeiterförderung, kontinuierlich relativiert.

Recht umfassend drückt es Niedermair (2007) aus, in dem er sagt, dass die betriebliche Personalentwicklung „weder auf eine rein personalwirtschaftliche Funktion reduziert noch mit der betrieblichen Aus-, Fort- und Weiterbildung gleichgesetzt werden kann.“ Er sieht die Personalentwicklung als betriebspädagogische Dienstleistung, in der die Aus-, Fort- und Weiterbildung der Mitarbeiter ein Teilsegment darstellt. (Niedermair, 2007, S. 1)

Für die vorliegende Forschungsarbeit ist vor allem im Hinblick auf dieses und das letzte Kapitel zu hinterfragen, inwiefern Mitarbeiter der betrieblichen Bildungsabteilungen bzw. der Personalentwicklung ein Interesse an der Qualifizierung als Erwachsenenbildner haben, um gegenüber den Erwachsenenbildungsträgern und den Weiterbildungskonkurrenten von außen gewappnet zu sein bzw. sich im Unternehmen festigen und legitimieren zu können und dadurch den eigenen Status als Betriebspädagogen abzusichern.

2.9 Begründungen für Erwachsenenbildung

Nolda nennt 2008 mehrere Begründungen für Erwachsenenbildung. Die Anpassung an Veränderungen, vor allem an berufliche Veränderungen, stellt eine wesentliche Aufgabe der Erwachsenenbildung dar, die zunehmend an Bedeutung gewinnt. Die berufliche Weiterbildung ermöglicht dabei eine Anpassung an veränderte Qualifikationsanforderungen im Arbeitsumfeld, Umschulungen oder das Erlernen eines komplett neuen Berufs. Vor allem die Anpassung an künftige gesellschaftliche Veränderungen, bedingt durch Globalisierung und technischen Wandel, ist zu einer gewichtigen Herausforderung für die Erwachsenenbildung geworden.

Die Kompensation von Defiziten, das heißt ein Nachholen von versäumten Bildungsmöglichkeiten bzw. Abschlüssen, stellt für viele eine Möglichkeit dar, doch noch zu anerkannten Abschlüssen oder zu einem Studienabschluss zu kommen. Gerade im Bereich der Zertifizierung bzw. Anerkennung von informellem Wissen ist eine verstärkte Nachfrage spürbar. (Nolda, 2008)

Das Antizipieren von Zukunft sieht Nolda (ebd.) als weiteren Grund für Erwachsenenbildung. Dazu zählen die Schlüsselqualifikationen, welche Kompetenzen darstellen, die dazu dienen, durch Grundwissen und bestimmte Kenntnisse für zukünftige unvorhersehbare Anforderungen besser gerüstet zu sein. Auch eine erhöhte Beschäftigungsfähigkeit, auch als „Employability“ bezeichnet, stellt ein wichtiges Ziel der Erwachsenenbildung dar, da man sich aufgrund der Unsicherheit der heutigen Arbeitsmarktsituation jedenfalls für den breiten Arbeitsmarkt attraktiv halten muss. Bildung ist dabei als Investition zu sehen, da sie einen stabilen Grundpfeiler für das Weiterbestehen der sozialen und wirtschaftlichen Sicherheit darstellt und somit langfristig eine positive Entwicklung des humanen und sozialen Kapitals sichert.

Im Zuge der aktuellen Debatten zum Lebenslangen Lernens zeigt Gieseke (2003) einige Gründe für das Interesse am Weiterlernen auf:

- Kompensation von Studienabbrüchen oder sonstigen fehlenden Abschlüssen,
- Umschulung auf neuen Job zwecks Existenzsicherung erforderlich,
- Neuorientierung aufgrund persönlicher Krisen,
- neuen Herausforderungen am Arbeitsplatz begegnen zu können,
- aktuelle Unzufriedenheit mit dem eigenen Leben,
- Wissenserwerb für ein Voranschreiten der Karriere,
- Teilhabe am politischen, kulturellen und sozialen Umfeld.

Gieseke (ebd.) betont dabei, dass es nur im letzten der aufgezählten Punkte der Fall ist, dass Lernen tatsächlich gesteuert stattfindet und man sich von alleine auf die Suche nach passenden Bildungsangeboten macht. Sie betont, dass auch der Selbstwert durch einen Abschluss gesteigert werden sollte.

Gerade im Hinblick auf die zu untersuchenden Motive der Personalentwickler stellt sich die Frage, ob diese selbstmotiviert in den Prozess an der WBA eingetreten sind oder ob dabei ein Anreiz bzw. sogar eine Aufforderung seitens des Unternehmens eine Rolle gespielt hat.

2.10 Begründungen für betriebliche Weiterbildung

Die betriebliche Weiterbildung befindet sich im Wandel hin zur Förderung der individuellen Kompetenzen, anstatt der reinen Qualifikationsvermittlung, wodurch sich unter anderem Ziele wie Wettbewerbsfähigkeit, Entwicklungsfähigkeit und Beschäftigungsfähigkeit charakterisieren lassen. Die Beschäftigungsfähigkeit ist dabei stark von der Entwicklung der individuellen Kompetenzen im Rahmen der biographieorientierten Kompetenzentwicklung abhängig. Für eine Förderung der Entwicklungsfähigkeit haben die betrieblichen Weiterbildner und Personalentwickler proaktiv innovative Konzepte zur Reaktion auf aktuelle Bildungsfragen zu erstellen. (Wittwer, 2003) Sowohl die Entwicklung vom Qualifikations- zum Kompetenzbegriff als auch der Einfluss der Biographie auf die Kompetenzentwicklung werden in Kapitel 3.5 näher beschrieben.

3 Berufliches Handeln in der Erwachsenenbildung

3.1 Der Weg in das Berufsfeld

Laut Heilinger (2008) sind die vorgeschriebenen Ausbildungen und Zugänge für Pädagogen in Schulen oder an Universitäten klar geregelt. In der Erwachsenenbildung fehlt es jedoch an klaren Vorgaben und Zugangsberechtigungen, was sich im äußerst heterogenen Bild der Lebensläufe von Erwachsenenbildnern widerspiegelt. Es gibt zwar eine Vielzahl an Qualifizierungsangeboten sowie Aus- und Weiterbildungen, wobei diese in keinsten Weise einer Standardisierung entsprechen und auch kaum eine gegenseitige Anerkennung am Erwachsenenbildungsmarkt gegeben ist.

Die Lebensläufe und Werdegänge von in der Erwachsenenbildung Tätigen scheinen laut Kade, Nittel und Seiter (2007) genauso vielfältig und unterschiedlich zu sein, wie das Berufsfeld selbst. Die Vorgabe, ein bestimmtes Studium zu absolvieren, um in der Erwachsenenbildung reüssieren zu können, gibt es nicht. Im Hinblick auf die unterschiedlichen Zugangswege gibt es drei Gruppen. Die erste absolviert nach der Schul- oder Berufsausbildung ein Studium im Bereich der Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung und ist im Anschluss im makro- (Programmplanung, Entwicklung von Angeboten usw.) oder mikrodidaktischen Bereich (Gestaltung einzelner Kurssequenzen usw.) tätig. Die zweite Gruppe übt zunächst eine komplett andere Ausbildung und Beruf aus, übernimmt aber in weiterer Folge im Rahmen ihrer Tätigkeit Weiterbildungsfunktionen und absolviert dann erst ein Studium im Erwachsenenbildungsbereich oder eine Zusatzausbildung im pädagogischen Bereich. Die dritte Gruppe ist ebenfalls in einem anderen Bereich ausgebildet und tätig, übernimmt aber im Laufe ihrer Tätigkeit Weiterbildungsaufgaben und absolviert rein didaktische Ausbildungen im Erwachsenenbildungsbereich. (Kade, Nittel, Seiter, 2007) In den letzten Jahrzehnten lässt sich auch ein Trend zur Verwissenschaftlichung in der Erwachsenenbildung beobachten, da die Zahl des Lehrpersonals mit akademischem Abschluss immer mehr zunimmt und dadurch auch ein Teil für die Einheitlichkeit des Erwachsenenbildungsberufes geleistet wird.

3.2 Berufsbezeichnungen

Das gesamte Berufsfeld der Erwachsenenbildung ist durch Heterogenität und durch unterschiedliche Professionalisierungsgrade gekennzeichnet, was sich auch in der Bezeichnungsvielfalt für das Personal in der Erwachsenenbildung ablesen lässt. (Kade, Nittel & Seitter, 2007)

Auch Kraft (2006) sieht Schwierigkeiten in dieser Uneinheitlichkeit und dem Reichtum an Berufsbezeichnungen und weist dabei auf die mangelnde Präzisierung sowie die unterschiedlichen Verwendungen der Benennungen hin. Beispielsweise nennt sie Bezeichnungen wie Weiterbildner, Hauptberuflich Pädagogischer Mitarbeiter, Bildungsmanager, Weiterbildungsreferent, Dozent, Lehrender, Trainer, Moderator und Coach und stellt zugleich fest, dass sich eine einheitliche Bezeichnungsregelung schwierig gestalten würde und gleichzeitig die Frage zu stellen ist, ob sich dies überhaupt lohnen würde.

3.3 Berufsrollen

Im Gegensatz zu den Berufsbezeichnungen kann eine relativ klare Unterteilung der Berufsrollen vorgenommen werden, die sich wie folgt darstellt:

- Hauptberufliche Leiter einer Bildungseinrichtung: Hierbei handelt es sich um Direktoren von Bildungseinrichtungen, deren Tätigkeiten sich dem „Weiterbildungsmanagement“ zuordnen lassen, wie z.B. Marketing, Bildungscontrolling, Personalentwicklung usw.
- Hauptberuflich tätige pädagogische Mitarbeiter mit disponierendem und/oder planendem Aufgabenprofil. Diese Rolle ist stark durch die Tätigkeit der Programmgestaltung geprägt, die sich durch das Planen, die Durchführung und das Evaluieren des Programms sowie die Beratung des ihnen unterstellten Lehrpersonals näher beschreiben lässt.
- Hauptberuflich tätige Lehrende, die als Weiterbildungslehrer oder Trainer fest angestellt oder freiberuflich tätig sind. Diese Gruppe steht im Zuge der unmittelbaren Wissensvermittlung und Weiterbildungsberatung in direktem

Kontakt mit den Weiterbildungsteilnehmern, wodurch diese Rolle den stärksten Einfluss auf das Bild der Erwachsenenbildung in der Öffentlichkeit hat.

- Ehrenamtlich oder nebenberuflich tätige Erwachsenenbildner. Diese Rolle verrichtet großteils die selben Tätigkeiten wie die zuletzt angeführte Gruppe, mit dem Unterschied, dass diese nicht hauptberuflich tätig ist. (Kade, Nittel & Seitter, 2007, S. 145f.)

Eine Entwicklung der zukünftigen Rollen und der neuen Aufgaben des Berufspädagogen kann laut Arnold (1990) auch folgendermaßen gesehen werden: „Die traditionelle Rolle des Berufserziehers (Ausbilders und Lehrers) erfährt in einer handlungsorientierten, selbstgesteuerten Berufsausbildung einen grundlegenden Wandel von der des alleinigen Vermittlers zu der eines Lernhelfers, Begleiters, Beraters, Organisators und Moderators.“ (Arnold, 1990, S. 118)

Die Weiterbildner befinden sich in einer Schlüsselrolle im Hinblick auf die pädagogische Bildungsarbeit im Betrieb. Folgende drei Gruppen sind laut Arnold (1990) mit Bildungsfunktionen im Betrieb befasst:

- Die betrieblichen Ausbilder
Die Rolle des Ausbilders verändert sich vom Unterweiser zum Lernberater, welcher die Selbständigkeit der Teilnehmer fördert. Da die Ausbilder bisher noch kein professionelles Selbstverständnis im Sinne der Pädagogik entwickelt haben, ist speziell für diese Gruppe eine vertiefende pädagogische Weiterbildung erforderlich.
- Die betrieblichen Bildungsmanager
Diese werden von Arnold (ebd.) auch als „Change-Agents“ bezeichnet, da sie neben Planungs- und Steuerungsaufgaben vor allem auch neue Entwicklungen der betrieblichen Ausbildung beobachten. Arnold sieht eine Veränderung dahingehend, dass zukünftig immer mehr pädagogisch ausgebildete Führungskräfte diese Rolle übernehmen werden, um das geeignete Bildungspersonal heranzubilden bzw. auszuwählen.
- Die betrieblichen Weiterbildner
Diese werden unterteilt in hauptamtliche und nebenamtliche Weiterbildner.

Erstere sieht Arnold in der Rolle der internen und externen Berater für Führungskräfte, Didaktisches sowie Planung und Kontrolle von Weiterbildungsmaßnahmen, vor allem im Kontext von Personalentwicklung und Organisationsentwicklung. Es wird dabei festgestellt, dass es, bis auf ein paar Angebote im Trainingsbereich, keine „etablierte“ Ausbildung gibt, die solche Themen vermittelt. Bildungsmitarbeiter werden ihrer Rolle auf Dauer nur dann gerecht werden, wenn Sie über das Vermitteln von Bildung hinaus auch beratend tätig sind und dabei das Rollenverständnis eines „Prozessberaters“, „Internal Consultants“ oder „Change Agents“ aufbringen. Die nebenamtlichen Weiterbildner, die auch Bezeichnungen wie Referenten, Kursleiter, Dozenten, Trainer usw. verwenden, tragen großteils die didaktische Durchführung von Kursen, Lehrgängen usw. (Arnold, 1990, S. 153)

Zusätzlich zu den normalen Arbeitsverhältnissen ist eine vermehrte Entwicklung in Richtung selbständiger Tätigkeitsformen und flexibler Zeitmodelle erkennbar. Durch die Vielfalt der Möglichkeiten ist ein größerer Gestaltungsspielraum in Hinblick auf Zeitpolitik und Erhöhung von Lernchancen gegeben. (Faustich, 2003)

Wissenschaftlich-empirische Befunde zu Struktur, Aufgabenprofil und Selbstverständnis des Weiterbildungspersonals sind lücken- und bruchstückhaft. Das Personal im Weiterbildungsbereich ist stark durch Heterogenität und unterschiedliche Beschäftigungsverhältnisse gezeichnet. (Schiersmann, 2007)

Die frei- und nebenberuflich Tätigen führen einen Großteil der Kurse bzw. Seminare durch. Der Anteil an Freiberuflern steigt, da durch die Durchführung von Weiterbildungsaktivitäten an mehreren Einrichtungen zugleich die Existenz abgesichert wird und somit ein Haupt- und Nebenberuf nicht mehr notwendig ist. Diese Gruppe hat den höchsten Pädagogenanteil. (Schiersmann, 2007)

Kade, Nittel und Seiter (2007) hingegen vertreten die Meinung, dass ein Großteil der Freiberufler in der Erwachsenenbildung über keine pädagogische Ausbildung bzw. Hintergrund verfügt, wobei dies aufgrund mangelnder empirischer Befunde aktuell

noch nicht nachgewiesen werden kann. Jedenfalls sehen sie die Selbständigkeit in der Erwachsenenbildung als Zukunftsmodell, da es einerseits immer schwieriger wird, im Berufsfeld eine Fixanstellung zu bekommen und andererseits viele Unternehmen ihre Weiterbildungsaktivitäten mittlerweile an externe Dienstleister vergeben, was auch bereits in Kapitel 2.7 in Anlehnung an die Meinung von Faulstich (1998) festgestellt wurde. Die Entwicklung geht jedenfalls in Richtung kombinierter Tätigkeitsformen, jedoch vermehrt in die Selbständigkeit, da dies auch mit den Individualisierungstendenzen der Gesellschaft übereinstimmt. (Kade, Nittel & Seitter, 2007)

Auch Faulstich (2008) spricht davon, dass die Selbständigkeit für einige die Möglichkeit zur Selbstverwirklichung darstellt und als Zukunftsmodell hoch gelobt wird, indem die Arbeitsleistung für den Auftraggeber als „Arbeitskraftunternehmer“ selbständig erbracht wird. (Faulstich, 2008, S. 18).

3.4 Aufgaben in der Erwachsenenbildung

Die empirische Erfassung und Präzisierung von Aufgabenfeldern und Tätigkeiten in der Weiterbildung stellt eine wichtige Grundlage für die Weiterentwicklung der Professionalität dar. Das Benennen und Formulieren von Kernkompetenzen ist für eine weitere Professionalisierung unabdingbar, um die Anforderungen an und Qualifizierung des Weiterbildungspersonals festzulegen. (Kraft, Seitter & Kollwe, 2009)

In der Literatur existiert eine Vielzahl an Aufzählungen, Beschreibungen, Darstellungen und Interpretationen zu den Aufgaben und Tätigkeiten, die in der Erwachsenenbildung durchzuführen sind. Eine diesbezügliche Zusammenfassung gestaltet sich äußerst aufwendig und umfangreich. Nichtsdestotrotz, haben Kraft, Seitter und Kollwe (2009), zusammenfassend aus den verschiedensten Beschreibungen in der Literatur, mit der folgenden Abbildung eine umfassende Übersicht zu den Aufgabenfeldern und Tätigkeiten von Erwachsenen- und Weiterbildnern angefertigt, die auf der Folgeseite dargestellt ist.

Aufgabenfelder	Tätigkeiten
Leitung und Management	<ul style="list-style-type: none"> • Organisation und Leitung einer Einrichtung, • Zielformulierungen für die Organisation, • Qualitätsentwicklung/-sicherung, • Finanz-/Ressourcenbeschaffung, • Koordination unterschiedlicher Arbeits- und Funktionsbereiche, • Steuerung, • Controlling, • Personalentwicklung/-führung/-einsatz, • Fortbildungsplanung für das Personal, • Marketing, • Repräsentanz und Vertretung der Einrichtung.
Programmplanung	<ul style="list-style-type: none"> • Bedarfserhebung, • Bedarfsanalyse, • Zielgruppenanalyse, • Programmentwicklung, • Angebotsplanung, • Programmkonzeption/Angebotserstellung, • Kommunikation mit Leitung, • Auswahl geeigneter Dozenten/inn/en, • Koordination und Kommunikation mit Dozent/inn/en, • Veranstaltungsorganisation, • Projektorganisation, • Information und Service nach innen und außen, • Ressourcensicherung.
Lehre	<ul style="list-style-type: none"> • Unterrichtsvorbereitung, • Erstellung von Materialien, • didaktische Planung, • Planung von Medieneinsatz, • Durchführung der Lehre, • Moderation, • Visualisierung, • Lernberatung, • Lernerfolgskontrolle, • Transfersicherung im Training/Kurs, • Umgang mit Gruppenprozessen, • Evaluation, • Selbstevaluation.
Öffentlichkeitsarbeit	<ul style="list-style-type: none"> • Marketing, • Präsentation, • Fundraising, • Presse- und Funk-/Fernseharbeit.
Beratung	<ul style="list-style-type: none"> • Lernereinstufung, • Lerntypenanalyse, • Lernbegleitung, • Weiterbildungsberatung, • Zielgruppenorientierung.
Verwaltung	<ul style="list-style-type: none"> • Personalsachbearbeitung, • Statistik und Berichtswesen, Auswertungen, • Datei- /Aktenverwaltung, • Organisation und Verwaltung von angegliederten Betrieben und Einrichtungen, • Infrastruktur-Management, • Informationsbeschaffung, • Interne Dienstleistungen, • Planung/Organisation von Sonderveranstaltungen.

Abb. 5: Aufgabenfelder und Tätigkeiten von Erwachsenen- und Weiterbildner/inne/n

(Kraft, Seitter & Kollwe, 2009, S. 20f)

Es kann auch Schiersmann (2007) gefolgt werden, die Beratung als integralen Bestandteil pädagogischen Handelns sieht, da die Erwachsenenbildner immer mehr als Entwickler bzw. Begleiter von Lernprozessen gefordert werden, anstatt nur Wissen zu vermitteln. Die Personal- und Weiterbildungsabteilungen von Großbetrieben werden immer stärker im Bereich der Weiterbildungsberatung tätig, da sie sowohl die Beschäftigten als auch ganze Abteilungen bzw. Bereiche beraten. Auch die Planung zukünftiger Weiterbildungswege von Mitarbeitern in Form von Karriere- bzw. Mitarbeitergesprächen nimmt immer mehr zu. Dabei sollen auch Führungskräfte verstärkt Beratungsaufgaben wie z.B. Coaching wahrnehmen. Die Wissensvermittlung tritt generell, auf Grund der Entwicklung einer vermehrt stattfindenden Selbststeuerung, immer mehr in den Hintergrund.

Bedingt durch die Zusammenfassung der Tätigkeiten spricht Faulstich (1998) vom „Lernvermittler“, der zusätzlich zur Weitergabe von Wissen und Fertigkeiten auch in der Aneignung des Wissens unterstützend tätig ist, indem er die Bedingungen schafft, die Lernen ermöglichen. In dieser Funktion gestalten die Personalentwickler die Arbeitsplätze mit und spielen somit eine zentrale Rolle in der betrieblichen Weiterbildung. Faulstich (ebd.) beschreibt die Tätigkeitsschwerpunkte des „Personalpersonals“ aufgrund dieser Feststellung folgendermaßen:

Planen/Leiten: Verhandlung mit Fachabteilungen, Unternehmen und Behörden, Sicherstellung der Rahmenbedingungen der eigenen Institution, Akquisition von Finanz- und Fördermitteln, Bedarfserhebung, Entwicklung von Programmen und Konzepten, Schreiben von Berichten, Mitarbeit in Projekten, Gremien, Aktivitäten in der Organisationskultur, internes Personalmanagement, Kostenkalkulation.

Lehren: Unterrichten in Seminaren und Kursen, Teamen, Moderieren von Workshops, Entwicklung von Seminarkonzepten und Unterlagen, didaktische und curriculare Planung sowie Evaluierung und Transfer.

Beraten: Bedarfsentwicklungen, Beratung von Fachabteilungen, Institutionen, Adressaten und Teilnehmenden, Erstellung von Datenbanken und Informationssystemen, Öffentlichkeitsarbeit. (Faulstich, 1998, S. 223)

3.5 Kompetenzen in der Erwachsenenbildung

3.5.1 Der Kompetenzbegriff und seine Entwicklung

Für Nolda (2008) bedeutet der Begriff „Kompetenz“ die Art und Weise, wie das vorhandene Wissen sowie die durch Nachweise und Zeugnisse vorhandenen Qualifikationen in der Praxis tatsächlich umgesetzt werden. Die Entwicklung von Kompetenzen hat in der beruflichen Weiterbildung das traditionelle Konzept der Qualifikation abgelöst. Dabei kam es zu einer Erweiterung der bewährten Arten der Wissensvermittlung sowie der Inhalte, der Orte und der Subjekte des Lernens. Der Begriff der Kompetenz wird folgendermaßen definiert:

Das Konzept der Kompetenz bezieht sich auf die Qualifikationen einer Person im weiteren Sinn. Es geht nicht nur darum, dass die Person einen beruflichen Bereich beherrscht, sondern auch darum, dass die Person dieses berufliche Wissen anwenden kann – und zwar auch in Situationen, die unsicher und unvorhersehbar sind. Damit schließt Kompetenz die Bewertungen und Haltungen einer Person ein und ihre Fähigkeit, einen erheblichen Teil ihrer eher persönlichen Qualifikationen in Anspruch zu nehmen. (Illeris, 2004, S. 47, zit. n. Nolda, 2008, S. 100f)

Mit der Verdrängung des Qualifikationsbegriffs durch den Kompetenzbegriff erhält das Konzept der Schlüsselqualifikationen zunehmend Bedeutung, was sich bereits in den 1970er Jahren abgezeichnet hat:

Schlüsselqualifikationen sind demnach solche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche nicht unmittelbaren und begrenzten Bezug zu bestimmten, disparaten praktischen Tätigkeiten erbringen, sondern vielmehr a) die Eignung für eine große Zahl von Positionen und Funktionen als alternative Optionen zum gleichen Zeitpunkt und

b) die Eignung für die Bewältigung einer Sequenz von (meist unvorhersehbaren) Änderungen von Anforderungen im Laufe des Lebens. (Mertens, 1974, S. 40, zit.n. Nolda, 2008, S. 101)

Aus der Wandlung vom Qualifikationsbegriff zur subjektorientierten Kompetenzentwicklung haben sich die unterschiedlichsten Auflistungen und Zusammenstellungen von Kompetenzen ergeben, die sich bis heute in die wesentlichen Kompetenzen wie Fachkompetenz, Sozialkompetenz, Methodenkompetenz und Personal-/Selbstkompetenz zusammenfassen lassen. Im Vordergrund stehen dabei die harten berufsbezogenen Fähigkeiten (hard skills) sowie die weichen situationsbezogenen zwischenmenschlichen Fähigkeiten (soft skills). (Nolda, 2008)

3.5.2 Kompetenz in betrieblicher Weiterbildung und Personalentwicklung

In sich verändernden Unternehmenskulturen erhalten laut Faulstich (1998) Personalentwicklung und betriebliche Weiterbildungsarbeit in Zukunft einen immer höheren Stellenwert. Die Qualifikation der Mitarbeiter und deren Kompetenzentwicklung stehen dabei immer mehr im Vordergrund. Durch betriebliche Weiterbildung, die das Wesen dementsprechender Personalstrategien, also der Personalentwicklung, darstellt, soll dieser Trend gesichert werden. Als Teil der Weiterbildungsstrategie eines Unternehmens stellt die Personalentwicklung einen Eingriff in die Organisation bezogen auf die Mitarbeiterkompetenzen dar, durch den komplexe Entscheidungs- und Aushandlungsprozesse zwischen Management und Personal systematisiert werden sollen. Einige Überlegungen von Faulstich (ebd.) zur verstärkten Berücksichtigung der Kompetenzen im Unternehmen seien hier dargestellt:

- Bedingt durch neue Managementstrategien kommt es zu einer Ablöse der angebotsorientierten Personalentwicklungskonzepte durch bedarfsorientierte Konzepte.
- Die Partizipation der Mitarbeiter sollte für die Klärung des Weiterbildungsbedarfs der Mitarbeiter eine gewichtige Rolle spielen.
- Die Weiterbildung wird im Rahmen der „Lernenden Organisation“ ein Teil der Organisationsentwicklung.

- Es kommt zu einer Aufwertung der internen Bildungsabteilungen gegenüber den externen Bildungsanbietern.
- Dadurch steigen auch die Anforderungen an das Personalentwicklungspersonal.

Die Personalentwicklung bekommt zwar einen höheren Stellenwert zugeschrieben, wobei die tatsächliche Umsetzung von der finanziellen Entwicklung der Unternehmen abhängig ist, da zumeist in erster Linie am Personal gespart wird. In immer mehr Unternehmen ist ein Trend in Richtung der bedarfsorientierten Personalentwicklungskonzepte wahrnehmbar. Durch diese Aufwertung, ist auch eine höhere Qualifikation der Personalentwickler erforderlich, was in weiterer Folge für eine Absolvierung der WBA sprechen würde.

Trotz der Schwierigkeit, einheitliche Kompetenzbegriffe für das Personalentwicklungspersonal festzulegen, nennt Faulstich (1998) folgende Kompetenzen:

- Fachkompetenz: Das heißt, es muss einerseits fundiertes Wissen über die zu vermittelnden Themen und andererseits auch Fachwissen in personalorientierten Bereichen vorliegen.
- Methodenkompetenz: Welche Kompetenzen liegen im Bereich der Didaktik, Methodik und der Organisation vor.
- Sozialkompetenz: Durch das Lernen mit Erwachsenen steht eine Gleichberechtigung im Handeln mit den Erwachsenen im Vordergrund.

Faulstich (1998) sieht vor allem auch in der reflexiven Kompetenz eine Art der „Meta-Kompetenz“, die besonders wichtig scheint, um als „Lernvermittler“ über die eigene Position reflektieren zu können. Dabei ist der Kern der Reflexion im Spannungsverhältnis der eigenen Position und der Organisation zu finden. Folgende Spannungen können laut Faulstich (ebd.) dabei auftreten:

- Positions- und Interessenstransparenz: Aufgrund der verschiedenen Vorerfahrungen und daraus entwickelten Interessen vertreten sie diese deutlich gegenüber anderen Positionen.
- Kontroversen und Konflikte: Dabei müssen unterschiedliche Sichtweisen unter gleichzeitiger Zurücknahme der eigenen Position bearbeitet werden.
- Aktionskontext und Organisationsdistanz: Trotz einer gewissen Repräsentationsfunktion des Lernvermittlers ist auch eine gewisse Autonomie in der Weiterbildung zu erhalten, um die verschiedensten Kontroversen auch klären zu können.

Diese verschiedenen Herausforderungen erfordern eben eine ausgeprägte reflexive Kompetenz. Für Faulstich (1998) wird der Mix dieser verschiedenen Kompetenzen in Zukunft weiterhin sehr different bleiben, woraus er auch die unterschiedlichsten Zugangswege in dieses Berufsfeld erklärt.

Die Aktivitätsbereiche der Personalentwicklung konzentrieren sich auf die Kompetenzen, welche die individuelle Entwicklung der Mitarbeiter in Bezug auf langfristige Ziele des Unternehmens fördern.

- Bildung/Ausbildung: Weiterbildung, Führungsbildung, Anlernung, Umschulung
- Förderung/Auswahl: Einarbeitung, Arbeitsplatzwechsel, Laufbahnplanung, Leistungsbeurteilung, Coaching, Outplacement

Als Teil der Organisationsentwicklung fungiert die Personalentwicklung auch über Projekte, Gruppenarbeiten und Qualitätszirkel. (Faulstich, ebd.)

Schiersmann (2007) ortet in den Betrieben in Zukunft eine engere Verknüpfung von Weiterbildung, Personalentwicklung, Organisationsentwicklung und Wissensmanagement.

Arnold fordert bereits 1990 die Entwicklung von Modellen für die betrieblichen Weiterbildner, in denen der Erweiterung der didaktischen Fähigkeiten und des

Methodenrepertoires mehr Bedeutung zukommt. Aufgrund der Tendenz, dass in den Betrieben zunehmend eine Anpassungsqualifizierung geleistet wird, sieht er in Zukunft ein weiteres Steigen der Bedeutung der betriebspädagogischen Weiterbildung und ortet zugleich einen steigenden Bedarf an Kompetenz zur Weiterbildungsberatung und Lernberatung im Rahmen der Personalentwicklung.

Die „Kompetenzentwicklungsberatung“ ist laut Schiersmann (2007) als neues Aufgabenfeld im Bereich der Beratung zu sehen. Es sollen dabei Personen unterstützt werden, ihre vorhandenen Kompetenzen, vor allem auch non-formale und informelle Kompetenzen, zu dokumentieren und zu bilanzieren. Dabei ist jedenfalls Unterstützung in Form einer externen Beratung erforderlich. In weiterer Folge sollen auf Basis der vorhandenen Kompetenzen Strategien entwickelt werden, um diese noch weiter auszubauen und zu stärken. (Schiersmann, 2007, S. 239)

Durch die WBA wurde in Österreich bereits eine einzigartige Möglichkeit geschaffen, Beratung und Unterstützung in Richtung der Kompetenzentwicklung auch tatsächlich umzusetzen und dem Erwachsenenbildungspersonal zur Verfügung zu stellen.

Auch Peters, Wahlstab und Dengler (2003) zeigen die Entwicklung weg von der Qualifizierung hin zur Kompetenzentwicklung in den Betrieben auf, wobei deren Förderung, ihrer Ansicht nach, der betrieblichen Weiterbildung und Personalentwicklung obliegt. Dabei steht auch für sie die Förderung und Entwicklung von Meta-Kompetenzen, ähnlich wie bei Faulstich (1998), im Mittelpunkt.

In Anbetracht dieser Sichtweisen ist zu hinterfragen, inwiefern Personalentwickler bzw. betriebsinterne Weiterbildner Interesse an der Bilanzierung und dem Ausbau ihrer Kompetenzen haben und auch einen anerkannten Nachweis dafür erwerben wollen.

3.5.3 Biographieorientierte Kompetenzentwicklung

Durch den Wechsel von der Qualifikation zur individuellen Kompetenz verändern sich die Perspektiven für den Einzelnen. Die eigenen Fähigkeiten werden nicht mehr nur mit einem bestimmten Beruf in Verbindung gebracht, mit dem man sich bisher identifiziert

hat, sondern als persönliche Kernkompetenzen gesehen, die auf eine Vielzahl von Berufen anwendbar sind. Im Falle eines Berufswechsels würde man diese nicht verlieren, sondern könnte diese als Teil seiner eigenen Biografie in den neuen Beruf mitnehmen und verwerten. Die betriebliche Weiterbildung ist also dahingehend gefordert, das Entwickeln und Entdecken der eigenen Berufsbiografie bei den Mitarbeitern zu fördern und somit einen wichtigen Schritt in Richtung biographieorientierte Kompetenzentwicklung zu machen. Die Reflexion über die eigenen Fähigkeiten, die im Laufe der eigenen Biografie erworben wurden, lässt die Potentiale erkennen, die auch für weitere neue Aufgaben genutzt werden können. Die betriebliche Weiterbildung hat den Auftrag, diesen Entwicklungsprozess und diese individuelle Kompetenzentwicklung zu fördern. (Wittwer, 2003)

Die betriebliche Weiterbildung hat mit der Personalentwicklung die Voraussetzungen für eine Orientierung der betrieblichen Weiterbildung als Orientierungscenter zu schaffen und dabei die Rolle eines Navigators zu übernehmen, der in Form von Begleitung und Beratung den Mitarbeitern in der Entwicklung ihrer Kompetenzen Unterstützung bietet. Dabei sind Maßnahmen im Hinblick auf eine biographieorientierte Kompetenzentwicklung in Form von Kompetenzdiagnosen, Profilcoaching, Biographiearbeit und Mentoring zu leisten. (Wittwer, 2003)

Faulstich und Zeuner (2008) sehen im Konzept der Biographie einen zweifachen Nutzen im Hinblick auf die Erwachsenenbildung. Einerseits dient es der Analyse des Bildungsstellenwerts in der eigenen Biographie und andererseits „als Reflexion eigener oder fremder Biographie als Bildungsanstoß“. (Faulstich, Zeuner, 2008, S. 172)

In Anbetracht der zunehmenden Bedeutung der Biographie in der Kompetenzentwicklung stellt sich die Frage, ob die Auseinandersetzung mit der eigenen Bildungsbiographie, wie sie auch im Prozess der Standortbestimmung an der WBA in Kapitel 4.8.2.1 näher beschrieben wird, ein Treiber für die Qualifizierung an der WBA sein kann.

3.5.4 Die Bewertung von Kompetenzen

Die Bewertung von Kompetenzen kann durch Nachweise in Form von Zeugnissen, Zertifikaten, Diplomen usw. erfolgen. Besonders im Rahmen von Zertifizierungen können formale Kompetenzen (in Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen erworben), nicht-formale Kompetenzen (außerhalb von Bildungseinrichtungen erworben) und informelle Kompetenzen (im Alltag, am Arbeitsplatz, in der Familie und Freizeit erworben) nachgewiesen werden und stellen somit einen aussagekräftigen Qualitätsnachweis dar. (Nolda, 2008) Auf die Bedeutung der Qualität von zertifizierenden Stellen wird in Kapitel 4.7 noch näher eingegangen.

Laut Edelmann (2010) stellen Zertifikate die am häufigsten auftretende Form von Abschlusszeugnissen im Weiterbildungsbereich dar und fördern die Durchsichtigkeit am Erwachsenenbildungsmarkt. Diese sind unter anderem dadurch gekennzeichnet, dass durch sie eine Messung, ein Nachweis und Vergleich von Lernleistungen möglich ist. Zertifikate können Kompetenzen aus den verschiedensten Phasen und Bereichen im Laufe der Lebenslangen Lernens nachweisen. Sie geben auch Aufschluss über die Aktualität des vorhandenen Wissens und bieten somit eine Form der Prognose über das Potential des Zertifikatsbesitzers. Die Zertifikate besitzen für Edelmann (ebd.) den Charakter eines Gütesiegels in der Weiterbildung.

Schon allein das Wissen darüber, dass für eine bestimmte Maßnahme im Weiterbildungsbereich eine Zertifizierung vergeben wird, stellt laut Edelmann (ebd.) schon einen starken Antrieb für den Erwerb dar. Weitere Begründungen sind Selbstvergewisserung, Identitätsstiftung und die Stärkung der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe. Auch bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt und einen fördernden Effekt für die eigene Karriere versprechen sich die Zertifikatsbesitzer dadurch. (Edelmann, 2010)

Für mögliche zukünftige Arbeitsgeber spielen Zertifikate insofern eine große Rolle, da sie im Zuge der Auswahl von geeigneten Bewerbern eine Entscheidungshilfe bzw. Selektionskriterium und in weiterer Folge eine Art Legitimation bei der anschließenden Stellenbesetzung darstellen können. (Edelmann, 2010)

Weiterbildungsanbieter am Markt profitieren ebenfalls von Zertifizierungen, da diese durch die Einhaltung von Qualitätsstandards einen gewissen Qualitätsnachweis nach außen darstellen und man sich zugleich eine gewisse Exklusivität am Markt sichern will, die dementsprechend beworben wird. (Edelmann, 2010)

4 Professionalisierung in der Erwachsenenbildung

4.1 Profession

Folgende Kriterien müssen vorhanden sein, um von Profession sprechen zu können:

- hauptamtliche Erwerbstätigkeit,
- Mandat,
- Lizenz,
- Existenz eines eindeutigen Berufsbildes,
- eindeutige Regelung des Zugangs und der Qualifikationsanforderungen,
- soziales Prestige als Experte,
- Berufsverband als Interessensvertretung,
- planmäßige wissenschaftliche Berufsausbildung,
- Berufsethos. (Kraft, 2006, S. 5)

Einige dieser Punkte, wie z.B. der geregelte Zugang, das Vorliegen eines Mandats oder einer Lizenz, treffen auf die Erwachsenenbildung keinesfalls zu. Kraft (2006) spricht auch von der „unvollendeten“ Profession. Eine „Verberuflichung“ der Erwachsenenbildung im Sinn der oben genannten Kriterien kann gegenwärtig keinesfalls ein erstrebenswertes Ziel sein. (Kraft, 2006, S. 5)

Auch Nolda (2008) bekräftigt, dass der Zugang zum Erwachsenenbildungsberuf an keinen bestimmten Studienabschluss gebunden ist und das Berufsfeld der Erwachsenenbildung weder über eine Interessensvertretung noch über eine geregelte Weiterbildung verfügt. Somit kann für dieses Berufsfeld keinesfalls von einer vollwertigen Profession gesprochen werden.

4.2 Professionalisierung

Im Kontext der Erwachsenenbildung ist der Begriff Professionalisierung als Prozess der „Verberuflichung“ zu verstehen, welcher auf die Konstituierung des Berufs Erwachsenenbildner abzielt, um eine Erhöhung des Einkommens und in weiterer Folge eine Stärkung des Prestiges herbeizuführen. Rechtliche Institutionen, der Staat und die Wissenschaft üben in diesem Prozess jedoch weit mehr Einfluss aus als die betroffene Berufsgruppe selbst. Gleichzeitig ist im Zuge dieser Professionalisierung auch das auftretende „Phänomen der Deprofessionalisierung“ zu beobachten. (Kade, Nittel & Seitter, 2007, S. 141f.)

Auch Kraft (2006) ist der Ansicht, dass es parallel zum Prozess der Professionalisierung bzw. Verberuflichung auch ganz klare Tendenzen gibt, dass sich das Berufsbild des Erwachsenenbildners in manchen Bereichen wieder aufzulösen beginnt.

Faulstich (2008) hat den laufenden Prozess des Verfestigens und Entschwindens des Systems der Weiterbildung mit dem Begriff der „mittleren Systematisierung“ versehen. Dieser Prozess hat jedoch kaum negative Auswirkungen auf die Professionalisierung der Erwachsenenbildung, da diese „mittlere“ Lösung im Falle einer laufenden Stabilisierung und Weiterentwicklung, eine optimale Strategie für das Bestehen zwischen staatlicher Steuerung und Orientierung am Markt darstellt. (Faulstich, 2008, S. 233)

Für Faulstich (2008) charakterisieren folgende Widersprüche den Prozess der „mittleren Systematisierung“:

- Institutionalisierung: Es gibt eine Vielzahl an Weiterbildungseinrichtungen, wobei die betriebliche Weiterbildung bereits einen Großteil davon einnimmt. Diese Vielfalt ist zugleich durch eine starke Intransparenz gekennzeichnet, die in weiterer Folge den Zugang und somit die Weiterbildungsbeteiligung erschweren kann.
- Curricularisierung: Durch die Reibung zwischen Selbstbestimmung im Lernen und dem schnelllebigem und dynamischen Wechsel der Lernthemen kommt es immer wieder zu Schwierigkeiten bei der Vorgabe von Lernzielen und -inhalten, sowie der Art der Wissensvermittlung.
- Zertifizierung: Die Angebote in der Weiterbildung können zwar recht rasch an die Bedingungen des Marktes angepasst werden, jedoch fehlt es an einem gemeinsamen und breit durchlässigen Zertifizierungssystem, in dessen Rahmen das bisher Erlernte auch angerechnet und verwertet werden kann.
- Professionalisierung: Es mangelt an einer klaren Ausdifferenzierung der Aufgaben des Weiterbildungspersonals sowie einer einheitlichen statistischen Erfassung dieser Personen, um den Grad der Professionalisierung zu erhöhen.

- Finanzierung und rechtliche Regelungen: Die Finanzierung über öffentliche und private Träger, Förderungen, Beitragsaufkommen usw. ist in Summe aufgrund fehlender Statistiken kaum einheitlich erfasst und bietet somit kein klares Bild über die Ausgaben in diesem Bereich. Weiters fehlt es der Weiterbildung an klaren rechtlichen Grundlagen für deren Umsetzung. (Faulstich, 2008, S. 234ff)

4.3 Professionalität

Kade, Nittel und Seitter (2007) definieren Professionalität folgendermaßen:

„Professionalität ist nicht an professionelles Handeln gebunden, sondern beschreibt die besondere Qualität einer personenbezogenen Dienstleistung auch über den institutionellen Komplex der anerkannten Profession hinaus. Professionalität stellt einen flüchtigen, weil situativ konstituierten Gegenstandsbereich dar, einen Zustand von Beruflichkeit, der interaktiv hergestellt und aufrechterhalten werden muss.“ (Kade, Nittel & Seitter, 2007, S. 142)

Auch in einem Studienbericht von Schiersmann (2007) zu Motiven für die Aufnahme einer Lehrtätigkeit, wird versucht, ein einheitliches Professionsverständnis zu erarbeiten. Alle Autoren dieses Berichts sind sich dabei einig, dass bislang keine Systematik der Qualifikationsanforderungen in der Erwachsenenbildung vorliegt. Aus den Studien geht auch hervor, dass sich kein einheitliches Handlungsfeld des Weiterbildungspersonals festlegen lässt und sich gleichzeitig der Weiterbildner immer mehr vom Wissensvermittler zum Berater entwickelt. Soziale und kommunikative Kompetenzen erhalten dabei einen immer wichtigeren Stellenwert. Auch die Managementfunktion und Verantwortung der Führungskräfte für berufliche Qualifizierung und Entwicklung des Personals gewinnt zunehmend an Bedeutung. (Schiersmann, 2007)

Faulstich (1998) führt die Merkmale an, die eine professionalisierte Arbeitstätigkeit kennzeichnen. Das wichtigste Merkmal für eine Professionalisierung ist die Spezialisierung und Akademisierung von Berufswissen, die über die voraussetzenden unterstellten Kompetenzen den Expertenstatus verleiht. Als weitere wichtige Merkmale nennt Faulstich (ebd.):

- Qualifizierung: Der Status des Experten wird durch festgelegte Aus- und Fortbildungen erreicht.
- Rekrutierung: Es ist nur über bestimmte Voraussetzungen ein Zugang zur Tätigkeit gegeben.
- Selbstverständnis: Die besondere Motivation für die Berufsausübung entsteht durch ein hohes Sozialprestige.
- Organisationen: Es kommt zur Bildung von Berufsverbänden. (Faulstich, 1998, S. 228 f.)

Durch die ambivalente Stellung der Personalentwicklung zwischen Personal und Management ist der Aufbau eines dementsprechenden Selbstverständnisses erforderlich. Dazu beschreibt Faulstich (1998) Folgendes:

Für den Aufbau eines solchen Selbstverständnisses kann der Erfahrungsaustausch in einer Gemeinschaft der Professionellen im gleichen Tätigkeitsfeld hilfreich sein. Es geht dann darum, Diskussionsforen zu schaffen, welche eine entscheidungs- und handlungsentlastete Kommunikation ermöglichen. Entsprechend müssen Ansätze für die Personalentwicklung des Personalentwicklungspersonals angelegt sein. (Faulstich, 1998, S. 230)

Der Austausch unter Beschäftigten im gleichen Tätigkeitsfeld wird somit als äußerst förderlich erachtet, um das Selbstverständnis im Sinne der Professionalität zu schärfen. In Ergänzung des obigen Gedankens formuliert Faulstich (1998) weiters:

Für Weiterbildungsansätze, die auf Personalentwicklung des Personalentwicklungspersonals gerichtet sind, müssen spezifische Methoden der Bearbeitung und Aneignung berücksichtigt werden. Neben der Bearbeitung theoretischer Grundfragen zur Klärung von Positionen müssen die

teilnehmenden Personen ihre eigene Praxis reflektieren können. Wichtig werden dabei „biographische Ansätze“, welche die Entwicklung des „berufsbezogenen Selbstkonzepts“ bearbeiten. (Faulstich, 1998, S. 230f)

Faulstich (1998) sieht auch dahingehend eine sehr widersprüchliche Situation, dass einerseits das Personal für die zukünftige Entwicklung des Unternehmens immer wichtiger wird und andererseits vordergründig im Personalbereich Einsparungen zu erwarten sind. Gerade im Rahmen dieser Widersprüchlichkeit sollte die Handlungsfähigkeit des Personals erhalten bleiben bzw. sogar erweitert werden. Er spricht dabei von der zentralen Rolle der Professionalität des „Personalpersonals“, also den Mitarbeitern in der Personalentwicklung und den Bildungsabteilungen. Faulstich (1998) stellt nachfolgend die Auswirkungen dieser Tendenzen auf die Personalkompetenz, die Tätigkeitsbereiche, die erforderlichen Kompetenzen und die Anforderungen an das „Personalpersonal“ dar. Er streicht dabei die „reflexive Kompetenz“ (siehe auch Kap. 3.5.3) hervor. Als Auswirkungen dieser Umbrüche können folgende zusammengefasst werden:

- Der Verlust der Selbstbestimmtheit des Tätigkeitsfeldes bedingt durch Dezentralisierung von Personalarbeit.
- Durch den Verlust des Vertrauens zur Personalentwicklung gehen die Beschäftigten zurück.
- Die Kompetenzen werden aufgrund bisheriger nicht tragfähiger Arbeitsmethoden in Frage gestellt und erhöhen somit das Enttäuschungspotential.
- Das Abnehmen der Motivation zur Berufsausübung. (Faulstich, 1998, S. 222 f.)

Es geht laut Faulstich (1998) darum, Faktoren zu erarbeiten, die dieser negativen Entwicklung entgegenwirken können.

Im Verhältnis zu den stattdessen Aktivitätsbereichen ist der Grad der Professionalität in der betrieblichen Weiterbildung hingegen niedrig ausgeprägt. Speziell im Bereich der

Planungsanforderungen ortet Faulstich (1998) Defizite, die oft durch eine mangelnde Trennung der Aus- und Weiterbildungsgestaltung bedingt ist. Die oftmals mangelnde Entkoppelung der Personalentwicklung von der Personalverwaltung ist mitverantwortlich für das Bremsen einer flexibleren Unternehmensentwicklung.

In vielen Betrieben hat die Personalausbildung einen weit größeren Anteil am betrieblichen Geschehen. Die Personalentwicklung oder betriebliche Weiterbildung bleibt dabei oft auf der Strecke, da die Unternehmenskultur noch ungenügend ausgeprägt ist.

In den 80er Jahren hatte die Ausbildung einen größeren Stellenwert als die Weiterbildung. Seit den 90er Jahren verstärkt sich die Entwicklung in Richtung mehr Weiterbildung als Ergänzung zur Ausbildung. Die größere Bedeutung der Personalentwicklung in den Jahren nach 2000 machte eine Dezentralisierung der Funktionen erforderlich, bei der verstärkt auch die Führungskräfte in die Pflicht genommen wurden. In der nachfolgenden Übersicht stellt Faulstich (1998) die Entwicklung der Personalentwicklung und der betrieblichen Weiterbildung dar.

Situation der Personalentwicklung und der betrieblichen Weiterbildung			
	1980er	1990er	2000er
Funktion	Anpassung Aufstieg	Innovation Partizipation	Flexibilität
Verhältnis Aus- Weiterbildung	Vorrang Ausbildung	Zunahme Weiterbildung	Vorrang der PE
Institution	Weiterbildungs- abteilungen	Fachabteilungen, Vorgesetzte	Kombination zentral/dezentral
Planung	Programm Angebot	Projekt Bedarf	Gruppe
Durchführung	Seminare Vortrag	Methodenvielfalt	Methoden- adäquat
Transfersicherung	kaum	wichtig	permanent
Qualitätssicherung	kaum	gezielt Q-Management	permanent
Defizite	Selektivität	Reduktion	Externalisierung

Abb. 6: Entwicklungslinien der Weiterbildung (Faulstich, 1998, S. 52)

4.4 Probleme der Professionalisierung der Erwachsenenbildung in Österreich

Die Ergebnisse einer spontanen Umfrage anlässlich eines Vortrages vor Mitarbeitern eines größeren Erwachsenenbildungsverbandes stellte Gruber (2006) als exemplarisch für die aktuelle Situation der Erwachsenenbildung in Österreich dar. Dabei wollte sie von anwesenden Erwachsenenbildnern wissen, welchen Beruf bzw. welches Studium sie erlernt hätten und wie sie ihre eigene Tätigkeit bezeichnen würden. Die Mehrzahl hatte ein teilweises oder ganzes Studium der Geistes- oder Sozialwissenschaften abgeschlossen, wobei manche auch auf einen Berufsabschluss verweisen konnten. Zusätzlich hatte ein Großteil diverse Fortbildungen im Erwachsenenbildungsbereich absolviert. Als Berufsbezeichnungen wurden verschiedenste Begriffe wie z.B. Bereichsleiter, Bildungsmanager, Trainer usw. genannt. Auch aus Gesprächen mit Pädagogikstudenten konnte sie in Erfahrung bringen, dass diese Schwierigkeiten mit der Argumentation hatten, welche Tätigkeit sie ausüben, welche Einsatzbereiche es gäbe und welche Kompetenzen sie dafür benötigen würden. Anhand dieser Ergebnisse stellt sie die folgenden vier Thesen im Hinblick auf die mangelnde Professionalisierung der Erwachsenenbildung in Österreich auf:

1. Nichtwahrnehmung des Berufsstandes

In Österreichs Öffentlichkeit ist die Profession des Erwachsenenbildners noch nicht existent, was auch durch das Lebenslange Lernen bisher nicht verbessert werden konnte. Es existiert kein gesellschaftliches Einvernehmen über die Qualität der Weiterbildung und der Professionalität von konzeptioneller und pädagogischer Arbeit. Bedingt dadurch ist die Transparenz über die Ausbildung der Weiterbildungsmitarbeiter kaum gegeben. Diese Nichtwahrnehmung des Berufsstandes ist aufgrund der nachfolgend angeführten Erfolge dieses Bildungsbereiches der letzten Jahre laut Gruber (ebd.) umso unverständlicher:

- Große Teile der Bevölkerung konnten bereits für das lebenslange Lernen sensibilisiert werden.

- Trotz des Fehlens von bundesweiten Erhebungen kann behauptet werden, dass die Teilnahme an Erwachsenenbildung in Österreich erhöht werden konnte.
- Auch die Anzahl der in der Erwachsenenbildung beschäftigten Menschen konnte erhöht werden, was leider auch nur vermutet werden kann und nicht durch Zahlen belegbar ist.
- Die Arbeit in der Erwachsenenbildung hat an Professionalität und Effektivität gewonnen. (Gruber, 2006)

2. Vernachlässigte Sicht auf Professionalisierung von innen

Durch die mangelnde Anerkennung von außen kann auch innerlich keine zufriedenstellende Identifikation mit dem Beruf erreicht werden. In Österreich existiert kein eigenständiges Studium für Erwachsenenbildung. Gruber (2006) ortet jedoch eine „stille“ Akademisierung des Berufsfeldes Erwachsenenbildung, da bei Pädagogikstudenten vermehrt die Wahl des Schwerpunktes Erwachsenenbildung zu verzeichnen ist. Gleichzeitig ortet sie in der steigenden Anzahl von Bildungsangeboten auch Schwachstellen. Sie spricht dabei vom Mangel an verbindlichen Verbands- und Institutionsübergreifenden Aus- und Fortbildungsangeboten sowie vom Fehlen von theoriebasierten Curricula, die eine Standardisierung des Berufszuganges fördern würden. Als Begründung dieser Schwächen betont sie zwei laut ihrer Aussage „typische Kennzeichen“ der österreichischen Erwachsenenbildung, nämlich die Angst vor Eingriffen „von oben“, also durch den Staat, sowie eine vielerorts spürbare Theoriefeindlichkeit. Die Vermarktlichung der Erwachsenenbildung übt zusätzlich Druck auf die Professionalisierung aus, da immer mehr Weiterbildungsanbieter in den Markt drängen, wobei bei diesen mehr die Qualifikation als kostenpflichtiges Gut im Vordergrund steht als Bildung, die für alle zugänglich sein sollte. Gruber (ebd.) erwähnt zwar die Personalentwicklung, Coaching, innerbetriebliche Fortbildung und Kulturvermittlung als neue Felder der Erwachsenenbildung, wobei sie diese nicht wirklich als Erwachsenenbildung sieht. Durch diese Erweiterung sieht sie jedoch eine förderliche gegenseitige Befruchtung bei Themen, Lernkultur und Management. Auf jeden Fall stellt sie fest, dass sich dieser Bereich am stärksten entwickelt und auch eine Zunahme von Management der Bildung zu beobachten ist, was weniger dem

pädagogischen Handeln entspricht. Vermisst werden theoretisch reflektierte Diskussionen über Berufsrollen, Professionalisierung und Verberuflichung der Weiterbildung. Die WBA spiegelt laut Gruber (2006) den aktuellen Stand des Berufsfeldes wider, da das darin erarbeitete Qualifizierungs- und Akkreditierungssystem auf die gesamte Erwachsenenbildung anwendbar ist.

3. Deprofessionalisierung und Reprofessionalisierung

Die Bezeichnung „Erwachsenenbildner“ hat sich noch nicht etabliert und das Berufsbild verliert immer mehr an klarer Struktur, wobei sich dadurch auch Chancen für eine Reprofessionalisierung auftun. Die Vielfalt an unterschiedlichen Quellenberufen in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung konnte in Österreich nie für den Aufbau eines professionellen Selbstverständnisses genutzt werden, was die fehlende Wahrnehmung von innen und außen unterstreicht. Durch die Entstrukturierung und Entstandardisierung, bedingt durch Modernisierungsprozesse, kann das Wesen der Profession Erwachsenenbildung/Weiterbildung nicht genau erfasst und definiert werden. Gruber sieht im Paradigmenwechsel der Bildungskonzepte, bedingt durch das Fortschreiten der Erwachsenenbildung zum Lebenslangen Lernen, eine Förderung dieser Entwicklung. Sie sieht dabei eine räumliche und inhaltliche Entgrenzung der Bildungsprozesse, da die Erwachsenenbildung nur mehr ein Player von vielen ist und Lernprozesse nur mehr als Wissensaneignungsstrategie dienen. Gleichzeitig sieht sie im Lebenslangen Lernen die Chance zur Reprofessionalisierung, da dieser Gedanke alle Lebens- und Arbeitsbereiche durchdringt und die Erwachsenenbildung bereits diese Querschnittsaufgabe übernommen hat. Sie beobachtet auch, dass die Unterdotierung und die Unsicherheit der Arbeitsplätze im Bereich der Erwachsenenbildung rasch zunimmt. Die Antwort auf diese gegensätzliche Entwicklung der Ver- und Entberuflichung stellt die Formulierung von Kernkompetenzen dar. Dabei wird ein Kern an Fähigkeiten und Wissen festgelegt, der nebenbei die Möglichkeit für die Wahl unterschiedlicher Berufsrollen offen lässt und somit ein höheres Maß an Flexibilität am Arbeitsmarkt ermöglicht.

4. Ausbildung von Erwachsenenbildnern

Die Ausbildung von Erwachsenenbildnern und Weiterbildnern sollte in Zukunft mehr auf theoriegestützte Kernkompetenzen ausgerichtet sein (siehe Abb. 7). Die nachfolgende Abbildung soll laut Gruber ein Denkanstoß in die Richtung sein, welche Kernkompetenzen ein Weiterbildner in Zukunft vermitteln muss. Gruber sieht die Diskussion zu diesem Thema als offenes Projekt, das in laufender Bearbeitung ist.

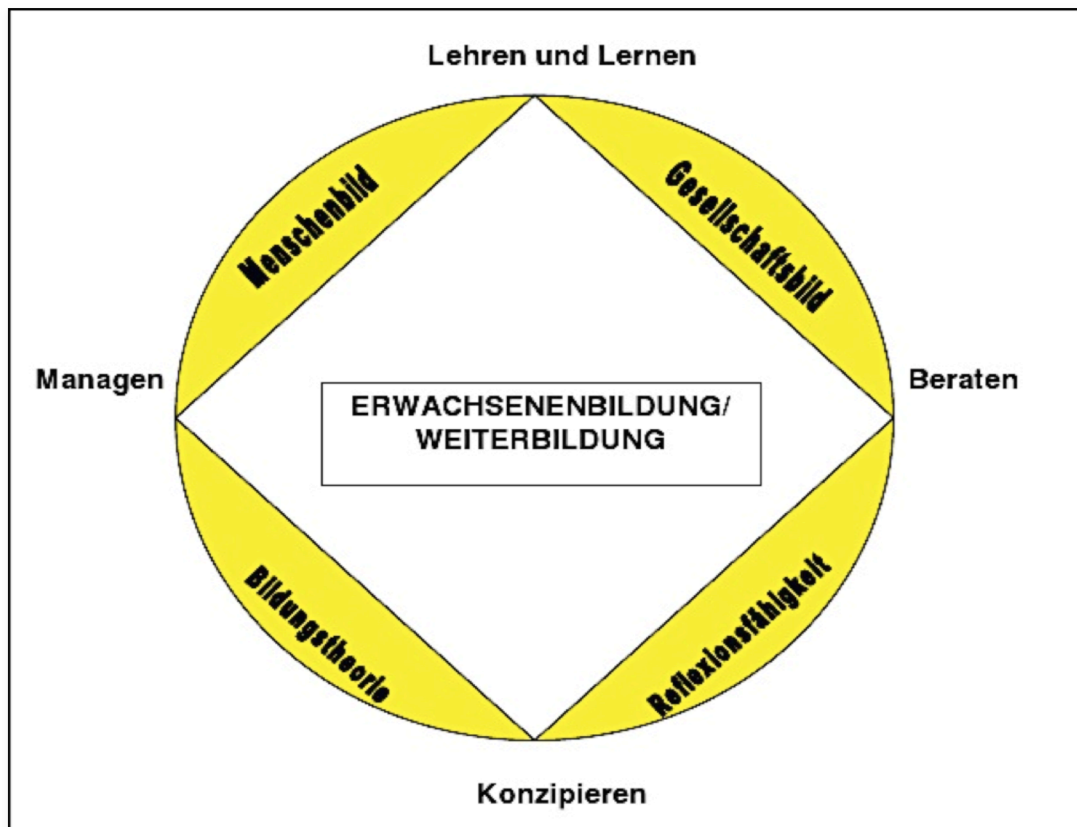


Abb. 7: Kernkompetenzen Erwachsenenbildung/Weiterbildung (Gruber, 2006, S. 191)

Die Bezeichnungen Erwachsenenbildung und Weiterbildung sowie Erwachsenenbildner und Weiterbildner werden auch von Gruber (2006) in weiten Teilen synonym verwendet, wobei vordergründig die pädagogisch Tätigen gemeint sind. Es kommt zu einem immer größeren Ineinandergreifen bzw. Überschneiden der verschiedenen Rollen und Funktionen, sodass die obigen Begriffe bewusst weit gefasst sind, da es zu einer Multifunktionalität der Erwachsenenbildner kommt. Da ein Einbeziehen unterschiedlicher Rollen und Funktionen in das Berufsfeld stattfindet, ist eine stärkere Ausdifferenzierung und Spezialisierung in den einzelnen Tätigkeiten zu verzeichnen.

Laut Gruber (2006) hat die WBA die Funktion einer Anerkennungszentrale, in der man sich formales sowie informelles Wissen und Praxiserfahrungen anhand eines vorliegenden Curriculums anerkennen lassen kann. Durch die WBA werden Standards entwickelt sowie Kompetenzen formuliert und geprüft. Weiters übernimmt sie auch die Aufgabe der Erstellung von Qualifizierungsprogrammen anhand eines Referenzrahmens, die beim Berufseinstieg unterstützen sollen. Inwieweit sich die WBA auf eine Professionalisierung der Erwachsenenbildung auswirken wird, bleibt aus Sicht von Gruber (ebd.) abzuwarten.

Auch Schiersmann bekräftigt 2007, dass auf Grund des Fehlens klassischer Kriterien für das Bestehen einer Profession, wie z.B. der eindeutige Berufszugang und die Vertretung durch einen Fachverband, der Erwachsenenbildung noch immer nicht die Bedeutung einer Profession zukommt. Die Qualität der Erwachsenenbildung ist unabdingbar, damit eine professionelle Leistung erbracht werden kann. Auch ein Prozess der Reflexion ist für ein professionelles Handeln laut Schiersmann (ebd.) unumgänglich.

Im Hinblick auf die Professionalität der Erwachsenenbildner führt Schiersmann (ebd.) Stärkungen und Schwächungen an, die vermehrt festzustellen sind. Aufgrund erhöhter Anforderungen an die Professionalität der Erwachsenenbildner sieht sie Stärkungen in der Erweiterung der Kompetenzen, insbesondere der Beratungskompetenz. Sie sieht auch in der Integration von Weiterbildung in die Personalentwicklung und Organisationsentwicklung eine Kompetenzerweiterung. Ähnlich wie Gruber (2006) nimmt auch Schiersmann (ebd.) Deprofessionalisierungstendenzen wahr, die an die Verminderung des Erwachsenenbildungspersonals gekoppelt sind. Die Ursache dieser Entwicklung findet sich aus ihrer Sicht in einem Verlust an Eigenständigkeit, da viele Urtätigkeiten wieder in die Fachabteilungen zurückverlagert werden.

Eine wesentliche Schwierigkeit in Bezug auf die Professionalität besteht auch darin, dass es keine einheitlichen Ausbildungen im Feld der Erwachsenenbildung gibt. Die Diplom-Studiengänge mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung konnten sich bisher nicht als vorherrschender Zugang durchsetzen und die Fortbildungsmöglichkeiten in diesem

Sektor sind äußerst vielfältig. Die Entwicklung der Bachelor- und Masterstudiengänge in diesem Bereich bleibt jedenfalls abzuwarten. (Schiersmann, 2007)

Gruber ortet 2008 einige gelungene Professionalisierungsansätze in den Fortbildungsmöglichkeiten der Erwachsenenbildner und erwähnt beispielsweise Lehrgänge wie den EB-Profi (verbandsübergreifender österreichweiter Grundlehrgang für pädagogische Mitarbeiter) oder den BIMA-Lehrgang (Lehrgang des bifeb für Bildungsmanagement). Auch die Kursleiteraus- und -weiterbildungen der verschiedenen KEBÖ-Einrichtungen, die Lehrgänge an der Weiterbildungsuniversität Krems sowie die Möglichkeiten, im Zuge eines Pädagogikstudiums an Universitäten Erwachsenenbildung zu studieren, bewirken ein laufendes Fortschreiten des Professionalisierungsprozesses. In der WBA sieht sie vor allem für Trainer ohne wissenschaftliche Vorbildung die Möglichkeit, in Form einer wissenschaftlich fundierten begleitenden Weiterbildung die bestehenden Erfahrungen ergänzen und nach außen dokumentieren zu können. (Gruber, 2008)

Der Grad der Professionalisierung im Bereich der Beratung in der Erwachsenenbildung ist für Schiersmann (2007) bisher noch schwach ausgeprägt. Das Beraten selbst ist nur ein Teilbereich dessen, was die eigentliche Berufsrolle in diesem Bereich ausmacht. Dies wäre auch ein Grund dafür, dass in diesem Bereich keine neue eigenständige Profession entsteht. Die Herausforderung eines derartigen Fortbildungsangebots besteht darin, einen modulartigen Aufbau zu gewährleisten, der den unterschiedlichen Professionalisierungsgraden gerecht wird. Die Stärkung der Beratungskompetenz sollte dabei jedenfalls einen großen Stellenwert haben. (Schiersmann, 2007)

Mit der Gründung der WBA wurde jedenfalls ein wichtiger Schritt in diese Richtung getan, da einerseits die Zertifizierung im Bildungsberatungsbereich und andererseits für die weitere Diplomierung eine Spezialisierung für den Bereich Beratung möglich ist (siehe Kap. 4.8.2.3).

4.5 Vergleich mit der Professionalisierung der Personalentwicklung

Nach Betrachtung der Professionalisierungsprobleme der Erwachsenenbildung können für die Personalentwicklung durchaus ähnliche Entwicklungen beobachtet werden. Niedermair (2007) hält diesbezüglich fest, dass für das Tragen der Berufsbezeichnung „Personalentwickler“ kein Schutz seitens des Staates gegeben ist. Somit wäre es für jeden möglich, sich als Personalentwickler zu bezeichnen, wenn aus seiner Sicht die Voraussetzungen dafür gegeben sind. Aus diesem Grund ist auch die Berufskultur der Personalentwicklung dementsprechend schwach ausgeprägt. Auch das Fehlen einheitlicher Qualitätsstandards, einheitlicher Ausbildungszugänge und einer schlagkräftigen Standesvertretung sind Indikatoren für eine mangelnde Professionalisierung der Personalentwicklung. Niedermair (2007) kommt somit zum Entschluss, dass die betriebliche Personalentwicklung nur als „unreife“ oder „unausgereifte“ Profession bezeichnet werden kann und es jedenfalls eines Professionalisierungsschubes bedarf. Es können somit jedenfalls Parallelen zum aktuellen Professionalisierungsstatus der Erwachsenenbildung gezogen werden.

Auch Becker (2009) fordert im Hinblick auf eine Professionalisierung der Personalentwicklung zukünftig eine stärkere Zertifizierung der Weiterbildung durch anerkannte Akkreditierungsinstitutionen sowie auch eine bessere Erfassung, Dokumentation und Bewertung von Kompetenzen. Für ihn sollten tätigkeitsbezogene Grundqualifizierungen und zertifizierte Weiterbildung die Curricula der betrieblichen Personalentwicklung bestimmen. Ähnlich wie Arnold (1990) in Kapitel 3.3 sieht Becker (2009) auch eine stärkere Entwicklung des Selbstverständnisses, der Aufgaben und der traditionellen Rolle des Personalentwicklers als „Lehrer in der Erwachsenenbildung“ in Richtung eines „Change Agents“, der vermehrt als Begleiter, Moderator und Gestalter in Veränderungsprozessen tätig ist. (Becker, 2009, S. 706)

Es tut sich in Anbetracht des dargestellten Vergleiches die Frage auf, inwiefern Personalentwickler ein Interesse an der Qualifizierung zum Erwachsenenbildner an der WBA und der damit verbundenen Bezeichnung „Zertifizierter“ oder „Diplomierter Erwachsenenbildner“ haben, um dadurch die mangelnde Anerkennung als betrieblicher Personalentwickler zu kompensieren bzw. sich anhand dieser Bezeichnung im Betrieb

oder auch nach außen legitimieren zu können. Es ist auch zu hinterfragen, ob auch seitens der Unternehmen auf eine Zertifizierung bzw. Diplomierung der Personalentwickler, im Hinblick auf eine Professionalisierung ihrer Tätigkeit, Wert gelegt wird.

4.6 Qualität als Grundlage für Professionalität in der Erwachsenenbildung

Durch den anwachsenden Kostendruck auf die Personalentwicklung und die betriebliche Weiterbildung steigt zugleich der Legitimationsdruck, dem man mit der Qualifizierung des Weiterbildungspersonals und durch die Etablierung von Qualitätssicherungssystemen entgegen will. Faustich (1998) betont dabei, dass vor allem die Qualität der Weiterbildung zunehmend einen besonderen Stellenwert für die Strategie der Personalentwicklung erhält. Der Autor folgt der Ansicht Faustichs (ebd.) auch dahingehend, dass man mittels einer verstärkten Qualifizierung des Weiterbildungspersonals einer Auslagerung der Weiterbildungsaktivitäten an externe Anbieter entgegenwirken will. Der Boom am Weiterbildungsmarkt der letzten Jahre ist ein eindeutiger Indikator für diese Entwicklung. Durch eine höhere Qualifizierung des betriebsinternen Weiterbildungspersonals könnten sich langfristig Kosten sparen lassen, da sich eine Vergabe an teure externe Anbieter reduzieren würde.

Auch laut Kraft, Seiter und Kollwe (2009) nehmen die Weiterbildner im Prozess des Lebenslangen Lernens vor allem im Rahmen der Aufbereitung des Lehrens und Lernens eine immer wichtigere Rolle ein. Aufgrund der unterschiedlichen Aufgaben und Beschäftigungssituationen wurde bisher, entgegen anderer Bildungsbereiche wie der Schule, noch nicht sonderlich auf eine Entwicklung der pädagogischen Kompetenzen geachtet und somit wurden auch noch keine einheitlichen Qualitätsstandards definiert. Die Zertifikate und Diplome der unterschiedlichsten Aus- und Weiterbildungsanbieter stellen auf Grund mangelnder Vergleichbarkeit keinen tatsächlichen Qualitätsnachweis dar. Dies bekräftigt die Notwendigkeit eines trägerübergreifenden Zertifizierungs-, Qualifizierungs- und Anerkennungssystems für die Weiterbildung, wobei dabei auch eine Integration von vorliegenden Bildungsangeboten jedenfalls vorzusehen ist. (Kraft, Seitter & Kollwe 2009)

Folgende Profiteure eines solchen Systems können laut ihrer Ansicht ausgemacht werden:

- Die Weiterbildner durch den Erhalt eines Kompetenznachweises sowie des Zugangs zu einem systematischen Qualifizierungs- und Ausbildungskonzept.
- Die Weiterbildungseinrichtungen durch die Ergänzung bereits bestehender Konzepte der Qualitätsentwicklung und der Möglichkeit der Qualifizierungsbeurteilung ihrer Mitarbeiter.
- Die Teilnehmer der Weiterbildung dahingehend, dass sie die Sicherheit erhalten, qualifiziertes Personal vorzufinden.
- Das System der Weiterbildung erhält immer größere Bedeutung im Zuge des Lebenslangen Lernens. Durch die Formulierung von Kernkompetenzen und Qualifikationsstandards wird diesem Umstand Rechnung getragen. (Kraft, Seitter & Kollwe, 2009, S. 11)

Die Qualität der pädagogischen Dienstleistung in den Bereichen der Programmqualität, Durchführungsqualität und Ergebnisqualität ist anzuheben. Weiters sollte eine klare Definition der Kompetenzprofile und des erforderlichen Wissens für Weiterbildner erfolgen. (Kraft et al., ebd.)

Die unterschiedlichen Ausbildungshintergründe der zahlreichen Quereinsteiger werden im Zuge der Qualitätsentwicklung jedoch als problematisch gesehen. Daher scheint das Vorhandensein eines einheitlichen Qualifizierungsrahmens und klarer Kompetenzprofile unerlässlich zu sein, um der Heterogenität der Beschäftigten in den verschiedensten Bereichen wie z.B. den Aufgaben, den Ausbildungen usw. entgegen zu können. Bedingt durch die Unterschiede in den vorhandenen Aus- und Weiterbildungen, Zertifikaten und Nachweisen besteht ein dringender Bedarf an Transparenz und Systematisierung, einem Qualifikationsrahmen sowie der klaren Definition von Qualitätsstandards und Kernkompetenzen. (Kraft et al., ebd.)

Auch Schiersmann fasst 2007 in Bezug auf die Qualität in der Weiterbildung zusammen, dass „im Interesse der Qualität der Weiterbildung eine hohe Professionalität

des Personals zu fordern“ ist, um „ein wissenschaftlich basiertes, situationsspezifisch angemessenes und reflektiertes berufliches Handeln“ zu ermöglichen. (Schiersmann, 2007, S. 252) Die Europäische Kommission sieht Schiersmann (ebd.) als treibende Kraft in der Anerkennung von Kompetenzen. Das biographische Arbeiten erfordert jedenfalls eine stärkere Beratung, da dies noch relativ neu ist. (Schiersmann, 2007)

4.7 Die Bedeutung der ISO-Zertifizierung für die Qualität

Wie bereits im vorigen Kapitel zu lesen war, stellt Faulstich (1998) fest, dass die Qualitätsdebatte im Weiterbildungsbereich eine immer größere Bedeutung erhält. Er stellt in weiterer Folge auch die Frage, wie die Bildungsabteilungen der Unternehmen damit umgehen. In Form der Normenreihe ISO 9000–9004 der „International Organisation of Standardization“ wurden die Qualitätssicherungsanforderungen festgelegt. Durch einen Zertifizierungsprozess im Rahmen dieser Norm können einerseits interne Bildungsabteilungen von Unternehmen ihre Qualität festlegen und andererseits auch Weiterbildungsträger diese Art des Qualitätsnachweises nutzen, durch den man als vertrauenswürdig gilt. Verschiedene Institutionen, wie auch die Weiterbildungsakademie, werden dabei als Zertifizierungsinstanzen tätig, wobei der Staat die Instanz für Qualitätssicherung ist. (Faulstich, 1998)

Nach Ansicht des Autors kann dies somit einen entscheidenden Vorteil gegenüber Anbietern ohne Zertifizierung bieten, da der Staat für die Qualität des Angebots bürgt und somit eine gewisse Absicherung des Nachweises der eigenen Leistung und Kompetenz garantiert ist. Die Zertifizierung nach ISO hat jedoch laut Faulstich (1998) für die Unternehmen in Bezug auf externe Anbieter eine geringere Bedeutung, da für deren Auswahl Faktoren wie z.B. Praxisnähe des Angebots, Preis-Leistungsverhältnis und Erfahrungen mehr Ausschlag geben.

4.8 Die Qualifizierung an der Weiterbildungsakademie

In den vorangegangenen Kapiteln wurde erörtert, dass die Erwachsenenbildung in Österreich durch unterschiedliche Beschäftigungsgruppen, einen Reichtum an Berufsbezeichnungen, eine Vielzahl an möglichen Qualifizierungen und Abschlüssen

am Bildungsmarkt sowie durch das Fehlen einer klaren Beschreibung der Tätigkeiten, Aufgaben und Kompetenzprofile in der Erwachsenenbildung gekennzeichnet ist. Die WBA beschreitet nun erstmalig in Österreich seit 2007 den Weg, der Erwachsenenbildung und dem Berufsbild des Erwachsenenbildners ein einheitlicheres Gesicht zu geben und den Markt im Bereich der Ausbildungen transparenter zu machen.

Die WBA ist eine Einrichtung des Bundesinstituts für Erwachsenenbildung (bifeb) mit Geschäftsstelle in Wien und leistet über Zertifizierungen und Diplomierungen einen wichtigen Beitrag zur Professionalisierung von Erwachsenenbildnern. Diese Professionalität wird seit 2009 durch das Zertifikat von Quality Austria nach ISO 9001:2008 bestätigt (siehe Kap. 4.7). Die WBA gilt in Bezug auf die Professionalisierung der Erwachsenenbildung als Pioniermodell im europäischen Raum und wurde 2007 als Kernstück der partnerschaftlichen Kooperation von Erwachsenenbildungseinrichtungen von folgenden Gründungsmitgliedern ins Leben gerufen:

- Bundesinstitut für Erwachsenenbildung St. Wolfgang (bifeb),
- Arbeitsgemeinschaft der Bildungshäuser Österreich (ARGE),
- Berufsförderungsinstitut Österreich (bfi),
- Büchereiverband Österreichs (BVÖ),
- Forum Katholischer Erwachsenenbildung in Österreich (FORUM),
- Ländliches Fortbildungsinstitut (LFI),
- Ring Österreichischer Bildungswerke (RÖBW),
- Verband Österreichischer Gewerkschaftlicher Bildung (VÖGB),
- Verband Österreichischer Volkshochschulen (VÖV),
- Volkswirtschaftliche Gesellschaft Österreich (VWG),
- Wirtschaftsförderungsinstitut der Wirtschaftskammer Österreich (WIFI).

Im Zuge dieser Partnerschaft können WBA-Studierende akkreditierte Bildungsveranstaltungen besuchen, die im Rahmen der erforderlichen Kompetenzen anerkannt werden können. Die Zielgruppe der WBA sind Personen, die in der Erwachsenenbildung lehrend, beratend, pädagogisch verantwortlich, organisierend, leitend oder in Bibliotheken tätig sind. Die Voraussetzungen für den Einstieg sind eine

abgeschlossene Berufsausbildung und/oder ein über das Pflichtschulniveau hinausgehender Schulabschluss (AHS, BHS, BMS), sowie Praxis in der Erwachsenenbildung. Die WBA ist keine Bildungsanbieter, sondern prüft die Anerkennung von formal, non-formal und informell erworbenen Kompetenzen, die anhand eines Curriculums bewertet werden. Diese Bewertung der Kompetenzen wird mittels ECTS (European Credit Transfer System) vorgenommen. Durch dieses System können europaweit Studienleistungen anerkannt werden. (Quelle: www.wba.or.at, Zugriff: 07.01.2011)

4.8.1 Die Gremien der Weiterbildungsakademie

Das Kuratorium

Das Kuratorium ist oberstes Entscheidungsgremium des kooperativen Systems (siehe Kap. 4.8), für dessen Inhalt es auch die Verantwortung trägt. Die Partner entsenden je ein Mitglied in dieses System, wobei das Kuratorium über die Aufnahme und den Ausschluss als Partner entscheidet.

Das Lenkungsgremium

Dieses Gremium lenkt die Umsetzung diverser Aufgaben sowie die Evaluation und Weiterentwicklung des kooperativen Systems und trägt die pädagogische Verantwortung für dessen Geschäftsfelder. Auch in dieses Gremium entsenden die Partner je ein Mitglied.

Der Akkreditierungsrat

Dieser Rat ist zuständig für Qualitätsfragen sowie das Monitoring und prüft vor allem sämtliche Anträge der Weiterbildungsanbieter sowie die Anträge und Nachweise der Studierenden. Die darin vertretenen unabhängigen Experten sind an den Schnittstellen von Erwachsenenbildung, Pädagogischen Hochschulen, Universitäten und Wirtschaft tätig. (Quelle: www.wba.or.at, Zugriff: 07.01.2011)

4.8.2 Der Verfahrensablauf an der Weiterbildungsakademie

Zu Beginn erfolgt eine Information und Erstberatung durch Berater der WBA, in der grundlegende Dinge zu den Inhalten und die individuellen Möglichkeiten des einzelnen Interessierten besprochen werden. Das weitere Verfahren an der WBA ist in die drei

Teile Standortbestimmung, WBA-Zertifikat und WBA-Diplom untergliedert, wobei der Weg in der WBA nach jedem der drei Abschnitte beendet werden kann. Die Anmeldung zur Standortbestimmung an der WBA erfolgt online auf der Homepage der WBA.

(Quelle: www.wba.or.at, Zugriff: 07.01.2011)

4.8.2.1 Die Standortbestimmung

Nach erfolgter Anmeldung erhält man einen persönlichen Login-Bereich sowie ein eigenes Online-Portfolio, welches den Weg zum Abschluss anzeigt und in das die erworbenen Nachweise eingetragen werden. Dieses Portfolio hat den Charakter einer Leistungsmappe, in der die eigene Lernbiographie durch die diversen Leistungsnachweise sichtbar gemacht wird. Folgende Kompetenzen können dabei nachgewiesen werden:

- *Formal erworbene Kompetenzen*

Hierbei handelt es sich um Nachweise in Form von Zeugnissen von formellen Bildungs- und Berufsbildungseinrichtungen (z.B. Pflichtschulen, Schulen mit Berufsabschlüssen, Gymnasien und Hochschulen/Universitäten). Die Beurteilung der Leistung erfolgt in diesen Fällen durch das Schulnotensystem.

- *Non-formal erworbene Kompetenzen*

Damit sind Nachweise gemeint, die in Bildungsveranstaltungen außerhalb formeller Bildungs- und Berufsbildungseinrichtungen, also vor allem in Einrichtungen der Erwachsenenbildung, erworben wurden (z.B. Lehrgänge, Kurse, Seminare). Nachweise dafür sind Kursbestätigungen oder Zertifikate, in denen jedoch oft keinerlei Leistungsbeurteilung angeführt ist. Bei Vorliegen einer Bestätigung besteht auch eine Anrechnungsmöglichkeit für Tagungen, Konferenzen und Vorträge.

- *Informell erworbene Kompetenzen*

Dies sind Kompetenzen bzw. Äquivalente, die weder durch Bestätigungen noch durch Zeugnisse nachweisbar sind. Ein Nachweis kann durch eine Kompetenzbestätigung des Dienst- bzw. Auftraggebers, durch die Teilnahme an Verfahren zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen oder durch das Verfassen eines Papers bzw. anderer individueller Nachweise erfolgen.

Nachdem alle Eintragungen erfolgt sind, werden ein Ausdruck des Online-Portfolios, die Kopien der Nachweisdokumente, ein unterschriebener Lebenslauf und eine unterschriebene eidesstattliche Erklärung an die Geschäftsstelle der WBA gesandt, die eine Zuordnung der Nachweise zu den geforderten Kompetenzen sowie die Bewertung anhand der ECTS vornimmt und diese zur Anerkennung an den Akkreditierungsrat weiterleitet. Als letzten Schritt der Standortbestimmung erhält man eine schriftliche Bestätigung, welche Kompetenzen in Bezug auf die eingereichten Nachweise vom Akkreditierungsrat anerkannt wurden und bereits erfüllt sind bzw. in welchem Bereich noch Kompetenzen erforderlich sind. Das Absolvieren der Standortbestimmung wird mit 1 ECTS bewertet. Die Kosten für die Standortbestimmung belaufen sich auf € 130,-. (Quelle: www.wba.or.at, Zugriff: 07.01.2011)

4.8.2.2 Das WBA-Zertifikat

Nach Abschluss der Standortbestimmung wird gemeinsam mit den Beratern der WBA ein Bildungsplan erstellt, um die Anforderungen anhand der noch zu erwerbenden Kompetenzen erfüllen zu können. Aus den sieben erforderlichen Basiskompetenzen für das Zertifikat, ist die Vielfalt des Berufsfeldes der Erwachsenenbildung ersichtlich. Folgende Kompetenzen sind gefordert:

- bildungstheoretische Kompetenz,
- didaktische Kompetenz,
- Managementkompetenz,
- Beratungskompetenz,
- Kompetenz in Bibliothekswesen und Informationsmanagement,
- soziale Kompetenz,
- personale Kompetenz.

Zusätzlich müssen allgemeine Wahlmodule aus dem Bereich Fremdsprachen sowie Informations- und Kommunikationstechnologie sowie eine verpflichtende Praxis von mindestens 300 Stunden nachgewiesen werden.

Das gesamte WBA-Modell ist stark durch Virtualität gekennzeichnet, womit gemeint

ist, dass es mit wenigen Ausnahmen, wie z.B. der Zertifizierungswerkstatt, im Zuge des gesamten Verfahrens der Qualifizierung kaum zu persönlichem Kontakt mit der WBA kommt. Nach dem Vorliegen der zuvor angeführten Kriterien ist die dreitägige Zertifizierungswerkstatt zu absolvieren, in der man sich dem Feedback der Teilnehmer und der Trainer stellen muss und die Kompetenzen anhand eines Assessments und eines Multiple-Choice-Tests praktisch und theoretisch überprüft werden. Nach positiver Absolvierung erhält man das Zertifikat inklusive WBA-Gütesiegel sowie die Aufnahme in eine öffentliche Datenbank zertifizierter Erwachsenenbildner und ein eigenes Webpace für das eigene Profil auf der WBA-Homepage. Der Abschluss als zertifizierter Erwachsenenbildner wird in Summe mit 30 ECTS bewertet und kostet € 650,-. (Quelle: www.wba.or.at, Zugriff: 07.01.2011)

4.8.2.3 Das WBA-Diplom

Aufbauend auf das Zertifikat besteht die Möglichkeit, den diplomierten Erwachsenenbildner zu absolvieren. Dabei können die folgenden vier Schwerpunkte gewählt werden:

- Schwerpunkt für Lehrende: Didaktische Kompetenz,
- Schwerpunkt für Bildungsmanager: Managementkompetenz,
- Schwerpunkt für Berater: Beratungskompetenz,
- Schwerpunkt für Bibliothekare: Kompetenz in Bibliothekswesen und Informationsmanagement.

Weiter Kompetenzen die im Zuge der Diplomierung nachzuweisen sind:

- Fachkompetenz,
- bildungstheoretische Kompetenz,
- soziale Kompetenz,
- personale Kompetenz,
- wissenschaftsorientiertes Arbeiten – Literatur und Rezensionen,
- reflexive Kompetenz (schriftliche Praxisreflexion im jeweiligen Schwerpunkt).

Allgemeine Wahlmodule im Bereich Fremdsprachen und Informations- und Kommunikationstechnologie sind ebenfalls nachzuweisen. Bis zum Abschluss des Diploms muss eine mindestens vierjährige erwachsenenbildungsrelevante Praxis im Ausmaß von 700 Stunden (unter Anrechnung der Stunden aus der Zertifizierung) nachgewiesen werden, wobei davon 400 Stunden im gewählten Schwerpunktbereich liegen müssen. Zusätzlich zum schriftlichen Prüfungsteil in Form einer Theorie- und Praxisarbeit unter Einbindung von Fachliteratur ist ein Abschlusskolloquium vor einer Fachkommission zu absolvieren. Nach positiver Absolvierung des Diploms erhält man wie beim Zertifikat das WBA-Gütesiegel, die Aufnahme in die Datenbank diplomierter Erwachsenenbildner und das Webpace für die Darstellung des eigenen Profils auf der WBA-Homepage. Das WBA-Diplom wird ebenfalls mit 30 ECTS bewertet und die dafür anfallenden Kosten betragen € 320,-. (Quelle: www.wba.or.at, Zugriff: 07.01.2011)

4.8.3 Die Anbindung an universitäre Wege

Ein weiterer Schritt in Richtung Professionalisierung der Erwachsenenbildner über die WBA ist die Anbindung an universitäre Wege. Erstmals gibt es seit März 2011 die Möglichkeit, mit abgeschlossenem Diplom der WBA und mindestens drei Jahren Berufserfahrung im Bereich der Erwachsenenbildung ein berufsbegleitendes Masterstudium Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Universität Klagenfurt zu absolvieren. Den Besitzern eines WBA-Diploms wird auch ohne Matura oder Studienberechtigungsprüfung eine Teilnahme am Masterstudiengang ermöglicht. An der Konzeption dieses Universitätslehrganges waren neben der Universität Klagenfurt und dem Bundesinstitut für Erwachsenenbildung auch Vertreter des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur sowie Vertreter der WBA und weiterer Erwachsenenbildungseinrichtungen beteiligt. Im Rahmen dieses Masterstudiums können Unterrichtsthemen, die in Aus-, Weiter- bzw. Fortbildungen oder Kompetenzen, die bereits im Rahmen der Zertifizierung bzw. der Diplomierung erworben wurden, mit maximal 20 ECTS angerechnet werden. (Quelle: www.wba.or.at, Zugriff: 07.01.2011)

4.8.4 Zahlen zur Weiterbildungsakademie

Die WBA wurde am 1.2.2007 gegründet und zählt bisher 912 Studierende. Davon waren 672 weiblich und 240 männlich. 59 der angemeldeten Personen waren unter 30, 231 Personen zwischen 30 und 40 Jahren, 413 Personen zwischen 40 und 50 und 209 Personen über 50 Jahre alt. In Bezug auf den Bildungsstand haben 81% der angemeldeten Personen Matura und 50,5% einen Abschluss im tertiären Bereich. 9,5% der angemeldeten Personen haben zwar studiert, jedoch das Studium vorzeitig abgebrochen. Es wurden bisher 328 Zertifikate und 95 Diplome vergeben. Die angeführten Zahlen beziehen sich auf den Stand zum 22.12.2010.

(Quelle: www.wba.or.at, Zugriff: 07.01.2011)

4.8.5 Fazit zur Weiterbildungsakademie

Steiner (2010) gibt in ihrem Bericht einen Einblick in die Arbeit der WBA. Sie spricht dabei von sehr unterschiedlichen Motiven für einen WBA-Abschluss, da die Teilnehmer aus den verschiedensten Kulturen der Erwachsenenbildung kommen. Neben Motiven, wie beispielsweise Anerkennung, der Berufsbezeichnung, der besseren beruflichen Positionierung oder der Verwendung des WBA-Logos, erwähnt sie auch, dass freiberufliche Trainer, die für das AMS im Raum Wien tätig sind, das WBA-Zertifikat für die Weiterführung ihrer Tätigkeit benötigen. Einige Teilnehmer sind weniger eigenmotiviert, da sie von ihren Einrichtungen zur Absolvierung der WBA angewiesen werden. Der Nutzen der WBA-Abschlüsse ist laut Steiner (ebd.) auch nicht unhinterfragt, wobei viele sich der Vorteile bewusst sind. Die persönliche Weiterentwicklung der Teilnehmer, bedingt durch die Auseinandersetzung mit der eigenen Bildungs- und Kompetenzbiographie und das Fördern einer gemeinsamen Erwachsenenbildungskultur, sind Effekte, die laut Steiner (ebd.) für die Professionalisierung der Erwachsenenbildung sehr dienlich sind, jedoch ursprünglich gar nicht beabsichtigt waren.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Erwachsenenbildner über die WBA die Möglichkeit erhalten, ihre verschiedensten Kompetenzen, die sie im Laufe ihres Lebens erworben haben, in staatlich anerkannten Abschlüssen zu vereinen. Durch diese

institutionenübergreifenden europäisch ausgerichteten Abschlüsse soll die Identifikation mit dem Berufsbild und die Professionalisierung des Erwachsenenbildners gestärkt und gleichzeitig eine bessere Positionierung am Arbeitsplatz ermöglicht werden. Die WBA leistet somit einen Beitrag der Nachhaltigkeit im Bereich der Professionalisierung und Qualitätsentwicklung der Erwachsenenbildung in Österreich. Ein Ziel für die Zukunft ist es laut Steiner (ebd.) jedenfalls, speziell die Zielgruppe der innerbetrieblichen Weiterbildner, neben Gruppen wie den ehrenamtlichen und den nebenberuflichen Erwachsenenbildnern stärker zu erreichen. Zur besseren Veranschaulichung wird das gesamte Modell der WBA in der folgenden Grafik nochmals übersichtlich dargestellt:

Das Modell der wba im Überblick



Abb. 8: Das Modell der wba im Überblick (Quelle: www.wba.or.at, Zugriff: 07.01.2011)

5 Empirische Untersuchung

In diesem Teil der Masterthesis wird die Entwicklung der Fragestellung, die Auswahl der Erhebungsmethode, die Auswahl und Beschreibung der Interviewpartner sowie die Durchführung und Analyse der Erhebung detailliert beschrieben.

5.1 Darstellung der Fragestellung

Ziel dieser Untersuchung ist es herauszufinden, welche Gründe Personalentwickler haben, sich an der Weiterbildungsakademie zum Erwachsenenbildner zertifizieren oder darüber hinaus diplomieren zu lassen. Im Hinblick auf dieses Untersuchungsziel wird im theoretischen Teil der Arbeit das Berufsfeld der Erwachsenenbildung und das Berufsbild des Erwachsenenbildners erörtert und dargestellt sowie auf Aspekte der Qualität und Professionalisierung in der Erwachsenenbildung eingegangen. Im empirischen Teil der Arbeit soll daher unter Bezugnahme auf den theoretischen Hintergrund erhoben werden, von welchen Beweggründen die Personalentwickler getrieben werden und in welchem Grad eine Identifikation mit dem Berufsbild des Erwachsenenbildners gegeben ist.

Die zentralen Forschungsfragen zur Ergründung des Forschungsinteresses lauten somit:

Was sind die Motive von Personalentwicklern, um sich an der Weiterbildungsakademie zum Erwachsenenbildner zertifizieren bzw. diplomieren zu lassen?

Inwiefern sehen sich Personalentwickler im Rahmen ihrer Tätigkeit in der Personalentwicklung auch als Erwachsenenbildner?

5.2 Darstellung der Erhebungsmethode

Für die vorliegende Untersuchung wurde eine qualitative Untersuchungsmethode in Form des narrativ-fokussierten Interviews ausgewählt, welches sich strukturell zwischen dem narrativen und dem Leitfadeninterview einordnen lässt. Dabei hat die absichtlich weit formulierte Einstiegsfrage den Charakter einer biographisch-narrativen Frage, die dem Interviewten die Möglichkeit gibt, seine Erzählung frei zu entfalten und dabei eine möglichst aktive Rolle im Gesprächsverlauf einzunehmen. Die Aufforderung

zu Erzählung ist in dieser Untersuchung jedoch auf einen bestimmten Bereich eingeschränkt. Der Interviewer ist zu Beginn in der Rolle des aufmerksamen Zuhörers und unterbricht den Erzählenden bestenfalls nicht. Die unmittelbar darauf folgenden Fragen haben fokussierenden Charakter und sollen den Interviewten zu Deutungen veranlassen, ohne ihm Deutungen anzubieten. Dabei werden bestimmte Wortwendungen des Interviewten, die Hinweise auf Besonderheiten, Widersprüche usw. geben, genauer hinterfragt, um eine präzisere Erläuterung im Hinblick auf die Motive zu erhalten, die Hauptbestandteil dieser Untersuchung sind. Die Durchführung eines reinen Leitfadeninterviews wurde in dieser Untersuchung bewusst vermieden, um einen gewissen „Verhörcharakter“ zu vermeiden und den Erzählenden genügend Freiraum für die Offenlegung ihrer Motive zu geben und durch aufmerksames Nachfragen zugleich eine Vertrauensbasis für das weitere Interview zu schaffen.

5.3 Die Interviewpartner

Nach einem Gespräch mit der Ansprechpartnerin der WBA, in dem diese über die beabsichtigte Untersuchung und die dafür erforderlichen Interviewpartner informiert wurde, erfolgte eine Zusage bezüglich der Kontaktaufnahme und Vermittlung geeigneter Interviewpartner durch die WBA. Die Interviewpartner mussten folgenden Kriterien entsprechen:

- Anmeldung als Studierender an der WBA und Abschluss der Standortbestimmung als Mindestkriterium. Der Grad der Zertifizierung bzw. der Diplomierung kann bereits erreicht worden sein.
- Schwerpunktmäßige Durchführung von Personalentwicklungstätigkeiten im Sinne der Begriffsbestimmung in Kapitel 1.1 mindestens innerhalb der letzten 5 Jahre vor Anmeldung zur WBA.
- Die Interviewpartner durften keine Beschäftigten eines öffentlichen Erwachsenenbildungsträgers (siehe Kap. 2.5) sein.

Durch das Vorliegen des ersten Punktes und des Mindestkriteriums der absolvierten Standortbestimmung sollte sichergestellt werden, dass die Interviewpartner ihr Studium

an der WBA tatsächlich ernsthaft und zielgerichtet betreiben und somit ein Abschluss auch ernsthaft ins Auge gefasst wird.

Durch das zweite Kriterium sollte garantiert werden, dass sämtliche Interviewpartner von den Kriterien des „Personalentwicklers“, wie sie in dieser Arbeit festgelegt wurden, erfasst werden und daher die Einschränkung auf diese Gruppe im Rahmen der Untersuchung gegeben ist.

Der letzte Punkt sollte sicherstellen, dass Mitarbeiter von Volkshochschulen oder anderen öffentlichen Erwachsenenbildungseinrichtungen von der Untersuchung ausgeschlossen werden, da es nach Ansicht der Autoren bei diesen am ehesten möglich wäre, dass sie von ihrer Einrichtung zur Absolvierung der WBA verpflichtet werden.

Bevor jedoch die potentiellen Interviewpartner zu ihrem Interesse an der Untersuchung durch die WBA befragt wurden, erfolgte vorab eine Abklärung mit dem Forschenden, ob denn auch diese tatsächlich den erforderlichen Kriterien entsprechen würden. Für sämtliche Interviewpartner, die seitens der WBA vorgeschlagenen wurden, trafen die für die Untersuchung relevanten Kriterien zu. In einem weiteren Schritt wurde jedem der in Frage kommenden Interviewpartner ein Mail durch die WBA übermittelt, aus dem das Anliegen, der Titel der Forschungsarbeit und die Kontaktdaten im Falle des Interesses ersichtlich waren. Bis auf eine Person hatten sich sämtliche Personen per Mail an den Interviewer gewandt und ihr Interesse bekundet. Im Anschluss erfolgte eine telefonische Kontaktaufnahme, im Zuge derer die Interviewtermine vereinbart wurden. Bei drei Interviewpartnern kam es nachträglich auf Grund terminlicher Schwierigkeiten zu einer Verschiebung des Interviewtermins.

Von den acht Interviews fanden sieben in Räumlichkeiten der beruflichen Standorte der Interviewpartner statt. Lediglich ein Interview wurde aus Ermangelung eines freien Büroraumes in einem öffentlichen Kaffeehaus durchgeführt. Aus Abbildung 9 sind Informationen zu einzelnen Interviewten ersichtlich. Die Interviewpartner wurden dabei für den weiteren Verlauf der Arbeit mit den Kurzbezeichnungen I1 bis I8 gekennzeichnet und damit wie vereinbart anonymisiert.

Interview partner	Geschlecht	Alter	Abschluss d. Standortbest.	Zert. WBA	Dipl. WBA	Interviewdauer (in Minuten)	Branche des Unternehmens
I 1	w	29	Ja	ja	nein	18,06	Beratung
I 2	w	51	Ja	ja	nein	16,24	Telekommunikation
I 3	m	48	Ja	ja	nein	32,46	Personalwesen
I 4	w	47	Ja	ja	ja	43,31	Aus-/Weiterbildung
I 5	m	32	Ja	nein	nein	41,56	Telekommunikation
I 6	w	35	Ja	ja	nein	45,01	IT-Dienstleister
I 7	w	44	Ja	ja	ja	46,43	Sozialversicherung
I 8	m	40	Ja	Ja	nein	58,23	Aus-/Weiterbildung

Abb. 9: Übersicht zu den Interviewpartnern

Nach der Kurzübersicht mit den wichtigsten Grunddaten zu allen Interviewpartnern werden nachfolgend noch ergänzende Informationen zum höchsten abgeschlossenen Bildungsgrad, sowie der beruflichen Tätigkeit der einzelnen Interviewten angeführt:

I1: Matura, soeben in den Beratungsbereich gewechselt, davor 6 Jahre Tätigkeit als Personalentwicklerin.

I2: Matura, Architekturstudium nach 12 Semestern abgebrochen, bereits seit 13 Jahren interne Trainerin im Rahmen der Personalentwicklung.

I3: Matura, Abgeschlossenes Studium Betriebsinformatik, derzeit Führungskraft mit Personalentwicklungsaufgaben, in den letzten 10 Jahren durchgehend für Personalentwicklung verantwortlich.

I4: Matura, abgeschlossenes Datentechnikstudium (kein akademischer Titel), derzeit Qualifizierungsberaterin und freiberufliche Trainerin, die letzten 5 Jahre vor Anmeldung zur WBA als Personalentwicklerin und interne Trainerin tätig gewesen.

I5: Lehrabschluss, Berufsreifeprüfung, Masterstudium für Professional Teaching and Training, derzeit als Führungskraft tätig und dabei schon seit 5 Jahren mit Personalentwicklung betraut.

I6: Matura, Masterstudium für Professional Teaching and Training, als interne Trainerin und Veränderungsbegleiterin tätig und dabei seit 6 Jahren Durchführung von Personalentwicklungsaufgaben.

I7: Handelsschulabschluss, seit 3 Jahren Führungskraft mit Verantwortung für Personalentwicklung, davor 10 Jahre als Personalentwicklerin tätig gewesen.

I8: Handelsschule, Studienberechtigungsprüfung, Abgeschlossenes Studium Betriebswirtschaft, derzeit Führungskraft und dabei seit 6 Jahren mit Personalentwicklungsaufgaben betraut, davor einige Jahre als Personalentwickler tätig gewesen.

5.4 Durchführung der Interviews

Die Interviews wurden im Zeitraum von März bis Mai 2011 in 4 verschiedenen Bundesländern durchgeführt und mittels eines digitalen Audioaufnahmegeräts aufgezeichnet. Die Interviewpartner wurden bis auf eine Person vom Interviewer persönlich angesprochen. Diese eine Person war dem Interviewer bereits aus einem Seminar persönlich bekannt und wurde daher per Du angesprochen. Da den Befragten bekannt war, dass der Interviewer selbst Absolvent der WBA ist, war recht rasch eine Vertrauensbasis für den weiteren Gesprächsverlauf geschaffen. Bei sämtlichen Interviews richtete sich die Vorgehensweise nach den folgenden Schritten:

- Begrüßung des Interviewpartners und kurze Vorstellung des Interviewers,
- Erklärung des Forschungshintergrunds und des Forschungszwecks,
- Aufklärung des Befragten, warum er für diese Forschungsarbeit ausgewählt wurde,
- Erklärung und Kurzdarstellung des Interviewablaufs,
- Einholung der Erlaubnis zur digitalen Aufnahme, sowie Zusicherung, dass sämtliche Daten, die einen Hinweis auf eine interviewte Person geben könnten, in der Arbeit anonymisiert werden,
- Klärung eventuell offener Fragen, oder Anliegen in Bezug auf das Interview,
- Durchführung des Interviews,

- Feedback des Interviewten zum Interviewverlauf einholen,
- Zusicherung an den Interviewten, dass bei Interesse eine Kopie der Masterthesis zur Verfügung gestellt wird,
- Dank und Verabschiedung des Interviewpartners.

5.5 Transkription der Interviews

Die gesamten Tonaufzeichnungen wurden mit Hilfe der Transkriptionssoftware F4 nach einfachen Transkriptionsregeln niedergeschrieben. Dabei wurde Mundart ins Hochdeutsche übersetzt und Nonverbales mit entsprechenden Zeichen festgehalten, wenn es für den Untersuchungszweck dienlich war (z.B. Lachen oder Räuspern). Längere Pausen wurden mit (...) gekennzeichnet. In Summe ergaben die Interviewaufnahmen ein Material von 302 Minuten und 50 Sekunden. Daraus resultierend wurden 87 Seiten in DIN A4 eigenhändig vom Verfasser transkribiert. Im Anschluss an die Transkription erfolgte die Anonymisierung der Interviews.

5.6 Auswertung der Interviews

Für die Auswertung wurde das Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2003) angewandt. Dabei kam die Analysetechnik der Zusammenfassung mit induktiver Kategorienbildung (offenes Kodieren) zur Anwendung. Bei dieser Technik wird kein Bezug zum Theorieteil der Arbeit hergestellt, sondern es wird ein Selektionskriterium eingeführt, anhand dessen festgelegt wird, welche Inhalte für die Kategorienbestimmung heranzuziehen sind. Das Selektionskriterium richtet sich in dieser Arbeit nach den zentralen Fragestellungen. In weiterer Folge wird in einem ersten Schritt, welcher das offene Kodieren darstellt, der vorliegende Text Zeile für Zeile durchgearbeitet und bei einem ersten Hinweis auf das Selektionskriterium die erste Kategorie möglichst nahe an der Textformulierung unter Beachtung des Abstraktionsniveaus gebildet. Wenn im Zuge des weiteren Durchgehens des Textes das Selektionskriterium ein weiteres Mal gesichtet wird, ist zu entscheiden, inwiefern diese

Passage unter eine vorhandenen Kategorie fällt oder ob eine neue bzw. eigene Kategorie zu bilden ist.

Diese Vorgehensweise wird auf den gesamten Inhalt angewandt und Hinweise, die sich bereits in ähnlicher Form in einer anderen Kategorie finden, werden zusammengefasst.

Nach dem Vorliegen mehrerer Kategorien muss eine Überprüfung dahingehend stattfinden, ob die bereits gebildeten Kategorien dem Ziel der Arbeit gerecht werden.

Als Ergebnis werden die induktiv gebildeten Kategorien in Kombination mit konkreten Textpassagen dargestellt. Nach der jeweiligen Aussage folgt in Klammer die Zuordnung der Aussage mittels Abkürzung (I1 bis I8) zu den jeweiligen Interviewpartnern und die Angabe der Seite des Transkripts (wie z.B. (I1, S.3)), auf der sich diese Aussage wiederfindet.

5.7 Kategorien für die Auswertung der Interviews

5.7.1 Abschluss oder Titel

Nachholen eines formalen Abschlusses

Vor allem für zwei Befragte ohne bisherigen akademischen Abschluss stellt der Erwerb eines formal anerkannten Abschlusses, wie die Zertifizierung oder die Diplomierung, eine starke Motivation dar. Folgende Aussagen wurden dazu gemacht: „Das habe ich einfach im Rahmen meiner Tätigkeit als Personalentwicklerin und auch als Recruiterin gemerkt, dass es wirklich ganz oft darum geht, hat man Titel oder nicht Titel [...]“

(I1, S.2), „Hauptgrund war eigentlich, dadurch, dass ich eben kein Studium habe, hier in die Richtung etwas zu machen“ und „[...] mich hat es schon immer interessiert, gibt es irgendwas Vergleichbares in Richtung Studium oder Studienabschluss [...]“ (I1, S.1)

Einer dieser Befragten hatte ursprünglich das Ziel, den verpassten Ingenieurstitel nachzuholen, was aufgrund der widrigen Bedingungen bezüglich der Praxisanrechnung wieder verworfen wurde. Über die WBA wurde eine Möglichkeit gesehen, doch noch zu einem Abschluss und in weiterer Folge sogar zu einem akademischen Abschluss zu gelangen (siehe auch im nachfolgenden Unterkapitel „*Universitäre Anbindung*“).

Anerkannter Abschluss

Aber auch die Befragten, die bereits einen akademischen Abschluss, oder mehrere Ausbildungen hinter sich hatten, fühlen sich motiviert, zu einem anerkannten Abschluss in der Erwachsenenbildung zu kommen: „Ich denke mir, nur zu lernen, ohne Abschlüsse zu machen, ist für mich so eine schwammige Geschichte. Wenn ich weiß, ich habe ein Ziel oder einen Abschluss, ist das irgendwie sehr aufbauend [...]“ (I2, S. 4), „[...] wenn jetzt jemand in der Erwachsenenbildung arbeitet, genauso wie ich, der eigentlich keine pädagogische Ausbildung gehabt hat, keine primäre, sondern der klassische Quereinsteiger ist. Dann ist das [...] eine Gelegenheit jetzt zu einer anerkannten Qualifizierung zu kommen im Bereich der Erwachsenenbildung.“ (I3, S. 1), „[...] dieses Diplom einfach insofern ein Abschluss meiner Erfahrung [...] meiner Praxis [...] und meiner Fachausbildung.“ (I4, S. 11), „[...] ich sehr viel Bildungscontrolling gemacht habe, oder Personalentwicklung, aber mir hat auch eine Zertifizierung gefehlt in der Erwachsenenbildung.“ (I8, S. 10)

Universitäre Anbindung

Von zwei Personen ohne bisherigen akademischen Abschluss, wurde die universitäre Anbindung als Hauptmotiv angegeben. Davon hat eine Person, die das ursprünglich begonnene Studium abgebrochen hatte, das Zertifikat nur mit dem Ziel erworben, um in weiterer Folge über das Diplom einen Mastertitel zu erlangen, da ein Titel für einen Karriereaufstieg im Unternehmen unumgänglich sei. Da der angekündigte Masterlehrgang in der Nähe des Wohnortes an der Donauuniversität in Krems jedoch nicht zustande kam, gab es auch kein weiteres Animo für die Diplomierung zum Erwachsenenbildner. Die Aussage dazu: „[...] habe das Studium abgebrochen, der Kinder wegen und so [...] Ziel war eigentlich der Master [...] das war eben der Grund, warum ich eigentlich das WBA-Zertifikat gemacht habe [...] also wenn man in Abteilungsleiter oder sonstiges hinaufrutschen will, braucht man zu neunzig Prozent irgendeinen Titel dazu.“ (I2, S. 2) Die andere Person befindet sich nach Absolvierung der Zertifizierung und Diplomierung bereits in einem laufenden Masterstudiengang zum Master für Erwachsenenbildung an der Uni Klagenfurt. Ihre Aussage dazu: „Mich interessiert nichts anderes mehr in dem Gebiet zu machen, sondern wenn, dann eine Masterausbildung [...] man braucht oft einen Titel im wirtschaftlichen Trainingsbereich

und das ist ein vorrangiges Argument.“ (I4, S. 2)

Für zwei weitere Interviewte stellt die auf das Diplom der WBA aufbauende Anbindung an einen Masterstudiengang eine interessante Möglichkeit dar. Dazu erfolgten Aussagen wie z.B.: „Na, ich habe schon auch überlegt, es wird ja jetzt erstmals dieses Masterstudium angeboten in Kärnten. Es ist gerade nicht der richtige Zeitpunkt dafür, dass ich es jetzt ernsthaft angehe, so ein Masterstudium.“ (I3, S. 5), „[...] ja, das Bifeb hat hier auch mit der WBA gemeinsam und mit der Uni Klagenfurt den MBA „Erwachsenenbildner“ neu ins Leben gerufen [...] finde ich eine tolle Sache, damit es hier auch die Möglichkeit gibt, eben etwas danach auch weiter zu machen, weil es ist natürlich immer die Frage „Lebenslanges Lernen“ – was heißt das [...].“ (I5, S. 7)

Ein weiterer Interviewter hätte zwar grundsätzlich Interesse am aufbauenden Masterstudium, merkt aber Folgendes dazu an: „Was das Problem ist beim Master für Erwachsenenbildung, es wird nach außen jetzt noch gar nicht wahrgenommen, welche Aufgabe oder welche Verantwortung hinter einem Erwachsenenbildner steht. Ein Erwachsenenbildner, jetzt im Bereich Wirtschaft, bringt und entwickelt Menschen weiter und schlussendlich auch volkswirtschaftlich bringt es die Wirtschaft weiter [...] von der WBA als gutes Signal empfunden, dass man so eine Ausbildung auch auf akademischem Niveau anbietet [...] bedeutet schlussendlich, dass das Niveau bei den Erwachsenenbildnern einfach höher wird.“ (I8, S. 11) Eine Person hat überhaupt kein Interesse an der universitären Anbindung in diesem Bereich, da sie sich „nicht so gerne in ein fixes Curriculum zwingen lassen will.“ (I6, S. 8)

5.7.2 Qualität

Hintergrund der WBA

Mehr als die Hälfte der Befragten betonte, dass der staatliche Hintergrund, der mit dem „bifeb“ als Trägereinrichtung gegeben ist, jedenfalls ausschlaggebender Faktor zur Entscheidung für die WBA war. Eine Zertifikat von einer staatlichen Einrichtung mit klaren Vorgaben und Standards hat laut den Interviewten einfach einen qualitativeren Charakter als die Bestätigung eines privaten Instituts: „Erkenntnis, dass es [...]

Standardisierung gibt, von der Standortbestimmung an sich, von den Qualifikationen aber auch von den Kompetenzen [...] Aus- und Weiterbildungsthema in der Vergangenheit [...] starke Trend in Richtung inflationär [...] viele Anbieter am Markt [...] mit Zertifikaten und Diplomen und andere Abschlüssen [...] und da geht es darum, was hat das wirklich für einen Wert bzw. wer steckt eigentlich dahinter, wer trägt hier auch wirklich den Namen sprich Akkreditierung, wer bürgt für diese Qualität, für diese Maßnahme.“ (I5, S. 1), „Dass hier wirklich ein Ministerium dafür die Stange hält für diese Qualität. Und mit renommierten Personen, [...] die den Akkreditierungsrat bilden, für die Anerkennung und das ist nämlich ein zusätzlicher Faktor“ (I5, S. 2), „[...] Erwachsenenbildung [...] durch WBA ein standardisierter Beruf [...] mit klaren Ecken und Kanten [...] jemand, der nachher das Zertifikat oder Diplom erhält, hat einen gewissen Level.“ (I5, S. 6), „Sehr wichtige Voraussetzung, dass [...] seitens des Bundes auch abgesegnet ist das Ganze, dass das einfach Qualität und Gewicht hat [...]“. (I7, S.5), „Für mich war auch wichtig, dieses Signal WBA, da steht auch was Staatliches dahinter. Das heißt, es ist jetzt nicht irgendwo Firma XY, sondern das hat Hand und Fuß. Und auch die agierenden Personen, die dahinter stehen, sind auch Koryphäen.“ (I8, S. 9) Eine weitere dieser Personen achtete aus beruflichem Hintergrund bereits sehr auf die Zertifizierung von Unternehmen und sagte: „[...] sehr drauf geschaut, in welcher Form liegen hier Zertifizierungen vor.“ und weiters „[...] das ist natürlich was [...] vom Bildungsministerium [...] mit Qualitätssiegel [...]“. (I6, S. 1)

Zertifizierungswerkstatt

In der Entscheidung für die WBA hat das Absolvieren der Zertifizierungswerkstatt für einen Großteil der Interviewten eine besonders hohe Bedeutung. Eine Art Prüfungssituation im Rahmen eines professionellem Umfelds und mit professionellen Prüfern, war dabei das maßgebliche Qualitätskriterium: „Also, das war auch so ein quasi Treiber [...] ich will einmal wissen, wo ich stehe [...] dort kriege ich das Feedback, das ich brauche, das sind lauter fundierte Leute und dort kriege ich auch wirklich gutes Feedback in meine Richtung, die ich mir wünsche [...]“ (I1, S. 5), „Also, ein dreitägiges Assessmentcenter zu durchlaufen, die Gelegenheit hat man nicht sehr oft. Das war schon auch eine Motivation, das zu machen.“ (I 3, S. 2), „Ich glaube auch, dass es eine wichtige Grundlage war, dass man weiß, was einen erwartet. Die Leute dort haben halt

einen gewissen Level [...] mit denen kann ich aufsetzen. Man redet auf einer Ebene und man versteht sich [...]. Man hat doch einen einheitlichen Standard, der vorliegt.“ (I4, S.15), „[...] gewisse Neugier, welchen Level hat es tatsächlich [...] ja, es stecken profunde Leute, Experten dahinter, aber [...] ist die Qualität auch in der Zertifizierungswerkstatt vorhanden?“ (I5, S. 4), „[...] ein Wettkampf [...] breitgestreut aus unterschiedlichsten Institutionen bei der Zertifizierungswerkstatt einem Assessment zu unterliegen und [...] zu sehen, man schneidet da überdurchschnittlich gut ab (lacht), ist ein schönes Gefühl. Und dieser Wettbewerb, aber auch eben die Neugier, wie gut bin ich im Vergleich zu anderen, das war das, was mich getrieben hat.“ (I6, S. 10), „[...] also sie verlangen nicht nur theoretisches Wissen [...] sondern man ist auch geprüft worden in der praktischen Umsetzung [...] und ich glaube da trennt sich die Spreu vom Weizen.“ (I7, S. 1f), „Das heißt rein die Anrechnung für sich, das könnte jeder machen aber das noch einmal von Experten, in einer Gruppe, in einem Setting, die auch zum Erwachsenenbildner passt, noch einmal überprüft zu werden. Und das war für mich sehr spannend [...] auch, dass eine zusätzliche Komponente dazugekommen ist, dass es eine Prüfung war. Und zwar in Fachkompetenz, wo ich sage, die sich ein normaler Trainer wahrscheinlich nicht aneignen würde.“ (I8, S. 1), „[...] der wesentliche Punkt, der mich bei der WBA überzeugt hat, ist diese Supervision. Das war für mich der Qualitätsstandard.“ (I8, S. 12)

Modell der WBA

Von den Befragten führten sechs das generelle Modell der WBA als Beweggrund für ihre Entscheidung an. Dazu erfolgten Aussagen wie: „[...] da gibt es einen richtigen formalisierten Ablauf, wie vorhandene Bestätigungen bewertet, beurteilt werden. Da gibt es ECTS-Punkte im Hintergrund [...] einen Expertenstab [...] ein Zwischenergebnis [...] die Möglichkeit, manche Seminare zu ersetzen [...] durch Selbsterfahrungsberichte, durch Praxis [...] hat mich motiviert.“ (I3, S. 4), „[...] ich glaube, dass das ein Modell der Zukunft ist, weil hier auch der nationale und der europäische Qualifikationsrahmen in eine ähnliche Richtung geht [...].“ (I5, S. 2) und „[...] was sage ich einmal eine Wertigkeit, eine Qualität von einem Abschluss mit sich bringt, ist die Rezertifizierung. Also, dass man hier nicht einmal einen Abschluss macht, einmal eine Leistung erbringt [...] sondern, dass man die immer wieder am Laufen hält, dass man den Level

weiterentwickelt [...].“ (I5, S. 7)

Der modularisierte Aufbau wurde von einigen Befragten als zusätzlicher Grund für das Interesse an der WBA genannt: „Was natürlich noch ein Motivator ist, also für dieses Thema WBA, dass es stufenmäßig aufgebaut ist. Das ist natürlich ein Anreiz, dass man wirklich einen Abschluss macht oder eine Stufe erreicht. Und man hat noch Folgestufen zu erreichen, um das auszubauen [...]“ (I5, S. 8), „Bei jeder Ausbildung ist es wichtig, kein Abschluss ohne Anschluss. Diese klare Struktur, dass ich einen Weg gehe, dass ich als erstes zertifizierter Erwachsenenbildner bin, weiß ich nach dem ersten Abschluss, was auf mich zukommt. So ein Zwischenergebnis gibt mir auch einen gewissen Erfolg und das Gefühl, dass ich eine Stufe geschafft habe.“ (I8, S. 11)

Eine der Befragten sieht in der WBA das geeignete Modell der Qualifizierung im Bildungsbereich in Österreich: „[...] für mich ist die WBA [...] Qualifizierungsstätte in Österreich für Aus- und Weiterbildung. Also für die, die einerseits lehren und andererseits so wie die Personalentwickler im Bildungswesen tätig sind. Das ist die Akademie, wenn die sagen, du hast abgeschlossen bei uns, dann hast du [...] das praktische Know-how des Handelns [...] und nicht nur die Theorie.“ (I7, S. 5), „Und für jeden Personalentwickler ist es, ich denke für jeden fertigen Akademiker, der im Bereich Personal was gemacht hat, ist es [...] so eine gute Schule durch.“ (I7, S. 3)

Dieser Interviewpartner äußerte jedoch in Bezug auf das bereits erworbenen Diplom mit Schwerpunkt für Lehrende auch Bedarf an einer zusätzlichen Diplomierungsmöglichkeit mit Schwerpunkt Personalentwicklung, als Ergänzung zu den bestehenden vier Diplomvarianten (siehe Kapitel 4.8.2.3) "[...] ich glaube die „Lehre“ ist noch einmal anders und braucht vielleicht auch andere Kompetenzen als wie die Personalentwicklung [...]. Also da sähe ich vielleicht nochmal einen Schwerpunkt für die Personalentwicklungsarbeit [...].“ (I7, S. 12)

5.7.3 Biographie- und Kompetenzorientierung

Reflexion der eigenen Biographie

Die Auseinandersetzung mit der eigenen Bildungs- und Arbeitsbiographie und das Nachweisen der damit einhergehenden bereits erworbenen Kompetenzen im Zuge der Standortbestimmung, war für viele der Interviewten ein wichtiger Faktor. Dazu fanden sich Aussagen wie: „Was ich in meinem Leben nicht schon alles gemacht, besucht, gesehen oder mitgehört habe. Das war sehr interessant.“ (I2, S. 4), „[...] das Wort Standortbestimmung mittlerweile in meinen Wortschatz aufgenommen, also zumindest in dem, dass ich es häufiger verwende. [...] quasi eine Momentaufnahme [...] wo ich mich befinde [...] dadurch bewusst wird [...] was man schon alles absolviert hat. [...] eine Vergangenheitsauseinandersetzung mit einem Vergleich der Ist-Situation einem zusätzlichen Abgleich mit der Zukunft oder gewissen Visionen. Ist man auf dem Weg mit seinem Ausbildungsrepertoire oder ist man schon irgendwo abgebogen [...] und dann ist die Frage, was man daraus für Schlüsse zieht.“ (I5, S. 3), „Interessant war auch die Standortbestimmung, alle Aus- und Weiterbildungen mal zusammenzutragen, mal zu sagen, das ist zusätzlich gemacht worden, zu dem, was ich als Grundqualifikation schon gehabt habe.“ (I7, S. 1), „Man ist sehr lange Zeit dabei und kommt dann eigentlich selber drauf, was man die ganzen Jahre angesammelt hat und wie viel das auch eine Wertigkeit hat in dem Bereich“ (I8, S. 1f)

Anrechnung von Kompetenzen

Die Anrechnung ihrer bereits erworbenen formalen wie informellen Kompetenzen hatte auf fast alle Interviewten eine äußerst motivierende Wirkung. Für einige war es überraschend, dass für die Erfüllung der geforderten Kompetenzen oft schon fast alles vorhanden war. Die breite Anrechnung aus den Bereichen der Personalentwicklung, wie z.B. der Beratung und des Trainings, förderte den Ansporn für die WBA zusätzlich. Einige Aussagen dazu waren: „Nach dem ersten Informationsgespräch dort habe ich gemerkt, da fehlt mir wirklich nicht viel, da ich schon ganz viel Erfahrungen in der Personalentwicklung hatte [...] deswegen war das für mich ein Thema.“ (I1, S. 2), „Mir gefällt [...] Aus- und Weiterbildungen, die jemand besucht hat, ganz egal wo, schaut man sich jetzt unter dem Deckmantel dieses Berufsbildes Erwachsenenbildner an. Und

plötzlich kriegt das andere Konturen und plötzlich werden Lücken sichtbar, oder [...] es wird plötzlich die Qualifikation für einen ganzen Beruf sichtbar. [...] das Ganze, was man so gemacht hat, an Aus- und Weiterbildungen kriegt einfach nur mehr einen höheren Stellenwert, ohne dass man jetzt ja noch eine Menge an zusätzlichen Ausbildungen macht.“ (I3, S. 5), „Weil für mich das Thema Erwachsenenbildung insofern gut passt, weil ich von überall ein bisschen was habe. Genauso, wenn man das Memorandum von „Life Long Learning“ kennt, es sind ja auch technische Kenntnisse erforderlich [...] und auf Qualität der Leute gesetzt wird, die ein breiteres Spektrum haben und mehr Kompetenzen mitbringen [...] und es bietet auch den Vorteil des Springens.“ (I4, S. 9), „[...] auch die persönliche Kompetenz [...] aufgrund der Biographie [...] irgendwo Anerkennung findet. (I4, S. 11), „Also, für mich sehr ansprechend, die Tatsache, ich kann Wissen, das eben durchaus mit einem Trainingszertifikat belegt ist, aber halt keinem Qualifikationsrahmen entspricht der vergleichbar ist, anrechnen lassen.“, „[...] Würdigung dessen, was man eben schon an Praxiserfahrung hat.“ (I6, S. 9), „Und da sagt eben die WBA, es muss ausgeglichen sein und das ist eben für mich schon in meiner Wertigkeit, in meiner Welt, die WBA macht es. Die sehen auch die Wertigkeit, ich brauche es nicht nur in der Methode, ich brauche es nicht nur im Sozialen, in der Persönlichkeitsbildung und im Fachlichen. Ich brauche eine Mischung davon. Und davon profitiere ich.“ (I7, S. 12), „Der Anreiz war [...] ich habe die Möglichkeit, ohne, sage ich jetzt mal, großen Aufwand, ohne, dass ich Dinge doppelt oder zweifach lernen muss, dass ich zu einer Zertifizierung komme.“ (I8, S. 13)

Kompetenznachweis

Für einige der Befragten ist es von Bedeutung, einen zusammenfassenden Nachweis der verschiedensten Ausbildungen und Erfahrungen als eine Art Kompetenzbeleg zu erwerben: „[...] habe kein [...] Zeugnis über meine Fähigkeiten, hier meine Kompetenzen irgendwie beweisen zu können, die ich im Laufe meiner Berufserfahrung irgendwie [...] erworben habe im Bereich der Personalentwicklung, oder durch meine Lehrgänge [...] und deshalb war die Zertifizierung für mich irgendwie wichtig, hier zu sagen, ja ich kann das belegen, was ich kann, was habe ich gelernt [...], wie arbeite ich [...] und das auch irgendwie zertifiziert zu bekommen [...] dass man [...] seine Qualität irgendwie beweisen kann.“ (I1, S. 1), „Wir müssen unsere Qualifikationsnachweise

auch regelmäßig nachweisen und abgeben, bei unserem größten Kunden auf jeden Fall. Und von daher war das eine Überlegung, ja das passt, jetzt auch mal wieder was Aktuelles in der Weiterbildung belegen zu können.“ (I3, S. 2), „[...] man kann tausende Train- the- Trainer- Seminare machen, aber was sind die wert und wie vergleichbar sind die. Und das ist der Mehrwert, den ich halt schon sehe [...] wenn man dazugehört in diesen Klub, dann kann man sagen, ja ich bin nicht dieser Null- acht- fünfzehn-Trainer der den Ruf ruiniert, sondern ich kann mehr.“ (I6, S. 7)

Für einen der Befragten war es wichtig, die Zertifizierung als einen Beweis der Fach- und Sozialkompetenz gegenüber den Teilnehmern im Training vorweisen zu können: „[...] ich gegenüber meinen Teilnehmern die Verantwortung habe, dass sie erwarten können, dass sie einen ausgebildeten, zertifizierten Trainer vor sich haben [...] das heißt, dem Teilnehmer gibt das zumindest am Anfang die Sicherheit [...] umso gelassener kommen die Teilnehmer auf mich zu [...] der wird das schon können, der hat ja eine Ausbildung in dem gemacht, von dem kann ich ja lernen. Sobald Sie sich aus dem Fachkompetenzbereich hinaus bewegen, sollten Sie natürlich Beweise haben, dass Sie auch in der Sozialkompetenz das haben. [...] und dieser Beweis „Zertifizierter Erwachsenentrainer“ trägt natürlich auch dazu bei.“ (I8, S. 14)

5.7.4 Persönliches

Persönliche Weiterentwicklung

Eine Weiterentwicklung der eigenen Persönlichkeit durch Feedback und Selbstreflexion, aber auch die Freude über den Besitz eines neuen Abschlusses war für sechs der Befragten ein weiteres Motiv: „[...] die persönlichen Motive, ein Zertifikat zu besitzen, macht auch Freude, [...] da hat man was geleistet [...] was das mich persönlich bereichert und persönlich stolz macht. So wie ein Sportler halt, der sagt, da suche ich mir jetzt einen hohen Berg aus.“ (I3, S. 8), „Motiviert hat mich auch [...] sich auch den Kompetenzen zu stellen und auch dieses Gefühl und das Feedback zu haben, ja, eigentlich kann ich ja was [...] auch Feedback von anderen zu bekommen, wo steht man, was bringt man mit?“ (I4, S. 12), „[...] Auswirkung für mich persönlich als Reflexion, in meiner Person. Sich hier mit den einzelnen Elementen, durch eben dieses mehrphasige

Programm intensiver auseinanderzusetzen. Hier auch mit professionellen Leuten ein Feedback zu bekommen, wo man sich befindet. [...] so quasi das Fremdbild [...] ausmärzen will [...]“ (I5, S. 5), „[...] also ich möchte für mich dabei auch was lernen oder reflektieren.“ (I6, S. 6), „[...] Selbstbestätigung für mich selber bekommen [...]“ (I6, S. 10), „Und für mich [...] war es weder zwingend noch von irgendjemand gefordert, sondern tatsächlich, wo ich gesagt habe, ich mache es für mich zum Herzeigen. Ich muss gestehen, ich war neugierig, wer aller dabei ist (lacht) und wo stehe ich da [...] wo hast du deine Stärken, wo sind deine Ausprägungen [...] das ist schon auch ein Feedback [...] dann kann ich auf das stolz sein [...]“ (I7, S. 4f), „[...] mir hat es auch was persönlich gegeben, und das hat die ganze Sache sehr gut abgerundet.“ (I8, S. 1)

Stärkung des Selbstbewusstseins

[...] mir geholfen hat, auch etwas selbstbewusster diesen Beruf des Erwachsenenbildners zu sehen [...] hat schon einen Schub gegeben [...] du musst dich nicht dafür schämen, Trainer oder Erwachsenenbildner als Berufsbezeichnung irgendwo anzugeben.“ (I6, S. 7), „[...] dann kann ich auf das stolz sein und sage, ja, das hat einfach am Markt auch ein Gewicht und das hat einen gewissen Level, den es da zu erreichen gibt und das für alle nicht wirklich möglich wäre.“ (I7, S. 5), „Was aber jetzt einmal auch eine Sicherheit gibt, eine Zertifizierung ist auch teilweise eine Bestätigung eines Dritten, dass Sie etwas können. Viele Menschen können schon etwas. Aber sie brauchen schlussendlich, damit sie diesen Mut haben, auch ein Zertifikat.“ (I8, S. 9).

5.7.5 Berufliches

Sämtliche Befragten gaben an, dass weder die Zertifizierung noch die Diplomierung eine direkte Auswirkung auf die aktuelle berufliche Karriere nach sich ziehen würde. Es käme dadurch weder zu einem Karrieresprung noch zu einer Aufbesserung des Gehalts oder einer anderen Form der Anerkennung. Es wurden jedoch andere Motive genannt, die im Bereich des Beruflichen eine Rolle spielen würden.

Jobwechsel

Fünf der acht Interviewten gaben an, mit einem Abschluss an der WBA für einen allfälligen Jobwechsel besser gerüstet zu sein. Eine dieser Personen ist bereits kurze Zeit im Vorfeld des Interviews von der Personalentwicklung in den Beratungsbereich gewechselt. In der Zertifizierungswerkstatt holte sich dieser Befragte die Sicherheit, dass die neue Richtung stimmt: „Ja. War für mich ganz wichtig, weil ich ja in den Beratungsbereich wollte und mit der WBA-Zertifizierung auch die Bestätigung bekommen habe, dass das der richtige Weg ist.“ (I1, S. 6). Die Wichtigkeit des WBA-Abschlusses im Hinblick auf den beruflichen Wechsel spiegelte sich auch in dieser Aussage wider: „[...] wenn man im Bereich Bildungsberatung und Berufsberatung ist, dann ist man ganz stark im AMS-Kontext [...] und das AMS hat auch quasi Kriterien, was Trainer und Berater zur Verfügung haben, unter anderem ist da auch angegeben die WBA-Zertifizierung oder Diplomierung [...] und deswegen war das für mich auch eines der Kriterien [...]“ (I1, S. 1). Eine weitere Person gab an, sich gerade beruflich umzuorientieren, wofür die Zertifizierung für „einen neuen beruflichen Weg“ (I3, S. 5) jedenfalls förderlich wäre. Aus drei weiteren Befragungen ging hervor, dass man sich für einen möglichen Jobwechsel besser absichern möchte, um am Markt gut aufgestellt zu sein. Beispielhafte Aussagen dazu waren: „[...] dass man natürlich auch attraktiv bleibt für den Markt, dass man seinen eigenen Markenwert steigert nach außen hin.“ (I5, S. 8), „[...] quasi Sicherheitsnetz, man weiß nicht, was dann irgendwann mal passiert, hier oder auch in einer anderen Firma [...] man weiß ja heute nie, wo man alt wird [...]“ (I6, S. 6).

Selbständigkeit

Für zwei der Interviewten spielte der Nutzen für eine selbständige Erwerbstätigkeit eine große Rolle. Eine der beiden Personen ist bereits nebenberuflich als AMS-Trainerin tätig und sagt dazu: „[...] aufgrund der Qualitätssteigerung und der erhöhten Anforderung bin ich einfach bereit, da mitzuziehen und mich abzusichern. Und für die Selbständigkeit ist irgendwo ein Titel dann irgendwo notwendig. [...] viele machen es wegen der AMS-Absicherung. Die Trainer müssen es machen, wegen dieser 10 Punkte. Aber nachdem man weiß, wie die AMS-Auflage ist, denke ich mir: „Na, machst du es

halt.“ (I4, S. 9f) Der zweite dieser Befragten gab ebenfalls an, für eine zukünftige selbständige Tätigkeit gerüstet sein zu wollen: „Ich denke mir, es wird mir vielleicht was bringen, wenn ich in einer Selbständigkeit mich wiederfinde. Also, dann ist es sicher ein Punkt, wo man einfach auch noch mal gerne einen Nachweis [...] hat.“ (I6, S.9)

Wissenserweiterung bzw. -auffrischung

Ein weiterer Grund, der bei fünf Befragten für Interesse sorgte, war die Auseinandersetzung mit der Erwachsenenbildungstheorie, die für einige der Interviewten nach langer Zeit in der Praxis bzw. einer gewissen Ferne zum theoretischen Wissenserwerb wieder zum Thema wurde und für andere wieder einen völlig neuen Zugang zur Erwachsenenbildung eröffnete: „Und für mich war auch, dass muss ich auch sagen, das Diplom wichtig, weil ich keine Ahnung gehabt habe von Pädagogik und Andragogik [...] und das hat mich total interessiert.“ (I4, S. 14), „[...] schon in der Vorbereitung den Focus sehr auf Bildungstheorie gelegt [...] und mit Aspekten auseinandergesetzt, die man eben im praktischen Alltag, wo man eben zwischen den Fronten steht und kämpft, gerne auch mal ein bisschen aus den Augen verliert.“ (I6, S. 7). Aber auch die Seminare, die für den Erwerb der fehlenden Kompetenzen noch zu absolvieren waren, motivierten die Interviewten: „Die Lehrgänge, das war immer irgendwie mein Wunsch, das zu machen, oder Theorie zu meinen Tätigkeiten auch zu bekommen [...]“ (I1, S. 8), „[...] darum soll man auch lernen des Lernens wegen, und das ist in der WBA die Möglichkeit, weil man muss ja, dass man überhaupt zum zertifizierten Erwachsenenbildner kommt, braucht man ja auch bestimmte Aus- und Weiterbildungen [...]. Und ich denke, genau das ist es, wo ich die Erfahrung nachher noch mache und viel lerne.“ (I7, S. 11). Für einen der Interviewten war es enorm von Bedeutung, sich nach langer Zeit wieder der teilweise schon bekannten Theorie zu widmen und sein Handeln darauf neu zu reflektieren und teilweise komplett neue Erkenntnisse aus der Theorie zu gewinnen: „[...] früher war man Student, da hat man das einfach als Theorie gesehen. Mit der Erfahrung jetzt als Trainer noch einmal die Reflexion mit der Theorie [...] weil die Theorie ist für mich die gesammelte Praxis die es gibt, die beste Praxis. Die fließt ja dann in die Theorie ein. [...]

Lebenserfahrung als Trainer und dann wird man wieder mit der Theorie, die man zwar schon kennt, konfrontiert und reflektiert die neu.“ (I8, S. 2)

Erfahrungsaustausch/Netzwerken

Der Austausch von Erfahrungen mit Kollegen von anderen Einrichtungen und Unternehmen im Rahmen der noch erforderlichen Seminare und der Zertifizierungswerkstatt sowie das Aufbauen bzw. Ausweiten eines Netzwerkes wurde von fünf Personen als motivierend bezeichnet. Dazu einige Aussagen: „[...] bin so neugierig und möchte da mehr darüber wissen und auch das mit Leuten teilen, mich austauschen. Und den Austausch brauche ich, der dann am Arbeitsplatz fachlich begrenzt stattfindet [...] und auch das Netzwerk, auch mit anderen Leuten [...]“ (I4, S. 12), „[...] einfach auch nochmal ein Netzwerk zu haben, außerhalb, wo ein Kollektiv da ist, wenn man sagt, ich hab da eine neue Herausforderung, aber meine Scheuklappen, das ist für mich der Mehrwert.“ (I6, S. 8), [...] nicht nur für mich was lernen, sondern auch von meinen Kollegen [...].“ (I8, S. 1)

Nutzen für die eigene Tätigkeit

Eine Person bekundet, zukünftig im Unternehmen eine stärkere Position einnehmen zu wollen, um sich gegenüber externen Trainingsanbietern besser durchsetzen zu können und gewisse Trainings intern abzudecken: „[...] durchaus der Weg [...] sich gegenüber Anbietern des Dachverbandes auch zukünftig behaupten zu können [...] auch nachweisen zu können, wir haben die Kompetenz jetzt schwarz auf weiß.“ (I6, S. 1) Auch das berufliche Interesse an der Kompetenzanerkennung wird als Motiv genannt: „Hintergrund für die WBA-Zertifizierung war der, dass ich mich beruflich mit informellem Lernen bzw. Anerkennung von informell und nicht formal erworbenen Kompetenzen interessiert habe [...] Modell hat mich motiviert, dranzubleiben an anderen Möglichkeiten, informell Erworbenes zertifizieren zu lassen [...] Projekt mit Lehrabschlussprüfung [...] da hilft mir das natürlich, dass ich weiß, aha, da gibt es einen richtig formalisierten Ablauf, wie die vorhandenen Bestätigungen bewertet, beurteilt werden. [...] die ganze Methodik, also bis hin zur Zertifizierungswerkstatt. Das jetzt anzuwenden in anderen Bereichen [...] das hat mich dann schon nochmal motiviert.“

(I3, S. 1-5). Weiters war es für diesen Interviewpartner auch von Bedeutung, das Modell der WBA im Bereich der eigenen Personalentwicklung nutzen zu können: „[...] habe alle meinen Mitarbeiter zur Standortbestimmung verführt. Und da habe ich schon gemerkt, ja das ist wirklich interessant, mit so einem Ziel der WBA-Zertifizierung oder Diplomierung einen Personalentwicklungsprozess zu skizzieren.“ (I3, S. 6)

5.7.6 Identifikation mit dem Berufsbild des Erwachsenenbildners

Die Befragten identifizieren sich in fast allen Tätigkeiten im Rahmen der Personalentwicklung mit dem Berufsbild des Erwachsenenbildners, ob nun moderierend, trainierend, beratend oder planend. Auf die diesbezügliche Frage erfolgten Aussagen wie: „Eigentlich immer schon. [...] im Bildungsbereich immer schon Personen beraten [...]“ (I1, S. 4), „Hauptsächlich muss ich ehrlich sagen, es ist mein Hauptjob. [...] zu 90 oder sagen wir 80 Prozent dafür zuständig bin, Leute auszubilden [...] zu coachen [...]“ (I2, S. 3), „Das hätte ich eigentlich gar nicht getrennt gesehen [...] nochmal Erwachsenenbildung in der Erwachsenenbildung [...]“ (I3, S. 3), „Ja, also ich sehe mich voll in diesem Bereich [...]“ (I4, S. 7), „Sehr stark (lacht), weil meine Zielgruppe Erwachsene sind.“ (I5, S. 4)

Besonders ausführlich beschrieb einer der Befragten seine Sicht als Erwachsenenbildner und Personalentwickler. Dabei trennte er diese beiden Bereiche, obwohl er sie beide in seinem Unternehmen durchführt: „[...] der Personalentwickler [...] der ist etwas abgehobener, weil er jetzt nicht nur das Individuum an sich, sondern eher eine größere Ordnung, ein Team, eine Gruppe, eine Abteilung entwickeln will [...]. Wenn man es als Erwachsenenbildner sieht [...] nahe bei der Person, beim Individuum. Er ist ein Begleiter, ein Former [...] Bildner hat für mich etwas Formendes, etwas Schaffendes. [...] er ist eine Vorbereitungsperson, der [...] den Teilnehmer vorbereitet auf eine Entwicklungsmaßnahme, der ihn entsprechend berät, so wie ein Reiseberater [...] was hat man als Angebot, wo geht die Reise hin [...] ein Bindeglied zum Trainer [...]. Für mich ist er eine Drehscheibe. Jemand, wo man sich hinwenden kann, wenn man selbst nicht das klare Bild hat [...] ihm auch Perspektiven zu geben, auch einen kleinen Weg mit zu begleiten. [...] ich benenne mich immer als Übersetzer. Also, meine Rolle ist die Bedürfnisse des Bereiches, Bedürfnisse der erwachsenen Personen [...] mit

unterschiedlichen Aufgaben [...] aufzubereiten [...] abzustimmen, zu erheben, zu analysieren, zu bewerten [...] dass eben die Human- Ressource- Abteilung als zentrale Entwicklungsstelle hier mit diesen Informationen was anfangen kann. [...] in diesem beruflichen Kontext, [...] Erwachsenenbildner eher so diese beratende Stelle [...].“ (I5, S. 5f)

Ein weitere interviewte Person sieht sich ebenfalls stark als Erwachsenenbildner und dabei ebenfalls in beratender und lehrender Rolle: „[...] in meinem Tätigkeitsfeld eigentlich schon sehr stark. [...] auf der einen Seite begleiten [...]. [...] Schulung in der Kommunikation und insofern sehe ich mich in diesem Kontext ganz klassisch auch als Trainer, was ja eine Bedeutung des Erwachsenenbildners ist. [...] Abwechslung der Rollen, auf der einen Seite der Planerische zu sein, auf der anderen Seite auch der Ausführende [...] entspricht auch meinem Werdegang [...].“ (I6, S. 4)

Zwei weitere Person sehen sich ebenfalls in sich abwechselnden Rollen: „Ich habe verschiedene Hüte auf. Ich bin Trainer, ich bin Moderator, ich bin Bereichsleiter [...]. Und dieser Hut, auch Trainer zu sein, das war mir auch wichtig, dass ich mich da qualifiziere [...].“ (I8, S.7) Einer dieser Befragten sieht auch eine teilweise Überschneidung der Bereiche und beschreibt diese folgendermaßen: „[...] Grenzen sind da für mich schwimmend [...] wenn ich als Moderationstrainerin da bin, dann bin ich Erwachsenenbildnerin. Ich bin aber, weil es Kollegen sind, für mich schon auch sehr als Personalentwicklerin unterwegs. [...] Vielleicht auch Synthese aus beidem irgendwo. [...] man kann nicht mehr klar definieren, ist es jetzt Personalentwicklung oder Erwachsenenbildung. [...] jede Führungskraft ist Personalentwickler [...].“ (I7, S.6)

6 Interpretation der Ergebnisse

Nach Analyse der relevanten Literatur im Theorieteil der Arbeit und der Darstellung der Ergebnisse im empirischen Teil erfolgt nun die Interpretation der Forschungsergebnisse anhand der ausgewerteten Kategorien unter Bezugnahme auf die theoretischen Grundlagen dieser Arbeit. Dabei werden die Zitate der Interviews in Bezug auf die Kategorien und die Beantwortung der zentralen Forschungsfragen zusammengefasst.

6.1 Abschluss oder Titel

Bei zwei Interviewpartnern bestätigen sich die Annahmen, wie sie in Kapitel 2.2 und 2.9 bezüglich des Nachholens von versäumten Abschlüssen und der Kompensation von Studienabbrüchen beschrieben werden. Über die WBA wird somit die Möglichkeit wahrgenommen, diese Defizite auszugleichen. Generell wird von den meisten Befragten die Möglichkeit geschätzt, einen anerkannten Abschluss bzw. Qualifizierung in der Erwachsenenbildung zu erlangen. Dabei ist hervorzuheben, dass kein einziger der Interviewpartner eine pädagogische Grundausbildung absolviert hat, was die heterogenen Wege in das Berufsfeld widerspiegelt, wie sie in Kapitel 3.1 beschrieben werden. Es sind dabei vor allem die beiden letzten beschriebenen Gruppen, die sich mit den Bildungshistorien der Interviewpartner vergleichen lassen, da einige Interviewpartner entweder erst später ein Studium im Erwachsenenbildungssegment erworben oder sich über rein didaktische Ausbildungen im Bereich der Erwachsenenbildung fortgebildet haben. Auch die Ansicht von Gruber (2006) in Kapitel 4.4 bestätigt sich, die vor allem für Personen ohne wissenschaftliche Vorbildung in der WBA eine Möglichkeit für wissenschaftlich fundierten begleitenden Abschluss sieht. Die mangelnde Etablierung des Bereiches der Personalentwicklung (siehe Kap. 4.5) sowie die fehlenden Qualitätsstandards und Ausbildungsmöglichkeiten könnten auf Grund der Ergebnisse auch als Motiv für die Qualifizierung bzw. das Tragen der Bezeichnung „Erwachsenenbildner“ gesehen werden.

Die universitäre Anbindung ist vor allem für zwei Interviewte ein Hauptmotiv, wobei für beide der Erwerb eines akademischen Titels im Vordergrund steht, da dieser im Betrieb für den Aufstieg oder im wirtschaftlichen Trainingsbereich für eine Etablierung

als unerlässlich gesehen wird. Für die Personalentwickler, die bereits einen akademischen Abschluss haben, ist die Möglichkeit des anschließenden Masterstudiums zwar interessant, wobei auch eine mangelnde Wahrnehmung des Erwachsenenbildungsberufes in der Öffentlichkeit diesbezüglich als demotivierend empfunden wird. Diese Aussage deckt sich mit den Ansichten von Gruber (2006) in Kapitel 4.4, die einige Gründe für die Nichtwahrnehmung des Erwachsenenbildungsberufes aufzeigt. Im selben Kapitel findet sich auch die Ansicht von Schiersmann (2007), die der Entwicklung der neuen Studiengänge im Bereich der Erwachsenenbildung noch recht skeptisch gegenübersteht.

6.2 Qualität

Die in Kapitel 4.6 angeführten Qualitätskriterien werden auch von den meisten der Interviewten angeführt, die den staatlichen Hintergrund und die ISO-Zertifizierung der WBA als schlagkräftiges Argument sehen, da die meisten Zertifikate und Diplome der verschiedensten Anbieter am Weiterbildungsmarkt keinen tatsächlichen Qualitätsnachweis darstellen und deren Wertigkeit somit in Frage gestellt wird. Vor allem auch die agierenden Experten in den verschiedensten Gremien der WBA (siehe Kap. 4.8.1) geben den Interviewten die Sicherheit über die vorhandene Qualität.

Von fast allen Befragten wird das verpflichtende Absolvieren der Zertifizierungswerkstatt als eines der wichtigsten Qualitätskriterien gesehen. Das Absolvieren einer Prüfung im Rahmen eines Assessments, mit Experten als Prüfern und im Kreise von Kollegen aus dem Erwachsenenbildungsbereich, hat die meisten eindeutig motiviert und überzeugt.

Auch das Modell der WBA war ein zusätzlicher Motivator, da es der Umsetzung des Lebenslangen Lernens entspricht und deshalb als zukunftsorientiert erachtet wird. Dies deckt sich mit den Ansichten von Schiersmann (2007), die in Kapitel 4.4 davon spricht, dass ein modularer Aufbau eines solchen Systems am ehesten den unterschiedlichen Professionalisierungsgraden gerecht wird. Dieser stufenartige Aufbau mit weiteren Anschlussmöglichkeiten, der Bewertung in ECTS und den verschiedensten Möglichkeiten des Kompetenznachweises war für einige sehr motivierend.

Ein Interviewpartner vermisst jedoch eine Ausdifferenzierung in Richtung Personalentwicklung im Rahmen der Diplomierung an der WBA. Ähnliches wird auch in Kapitel 4.5 von Becker (2009) im Hinblick auf die Bewertung der Kompetenzen und die Professionalisierung in der Personalentwicklung gefordert.

6.3 Biographie- und Kompetenzorientierung

Die Reflexion der eigenen Biographie im Rahmen der Standortbestimmung war für die Hälfte der Interviewten ein wichtiger Faktor dahingehend, das Bewusstsein über den bisherigen Bildungs- und Arbeitsweg zu schärfen und sich gleichzeitig eine Momentaufnahme mit Blick auf die weitere Zukunft zu verschaffen. Auch in der Literatur (siehe Kap. 2.2, 2.4, 2.10, 3.5.3 und 4.3) wird die Biographieorientierung verstärkt als Zukunftsmodell gesehen, mit deren Unterstützung die Potentiale für zukünftige Herausforderungen erkannt und ausgebaut werden können.

Die Anrechnung von formalen, non-formalen und informellen Kompetenzen aus den verschiedensten Bereichen und vor allem auch aus der Personalentwicklung wirkte sich äußerst motivierend auf einen Großteil der Befragten aus, wobei auch eine gewisse Erwartungshaltung im Hinblick auf die Breite der Kompetenzanerkennung vorhanden war. Viele waren jedoch überrascht, wie viel an anrechenbaren Kompetenzen sie schon erworben hatten. Dies bestätigt die theoretischen Annahmen in den Kapiteln 2.2 und 3.5.2, in denen eine breite Kompetenzanrechnung im Zuge des Lebenslangen Lernens und eine verstärkte Entwicklung der betrieblichen Weiterbildung in Richtung Kompetenzanerkennung und Kompetenzentwicklungsberatung aufgezeigt wird. Die WBA wird von Gruber (2006) auch als „Anerkennungszentrale“ bezeichnet (siehe Kap. 4.4). Auch die Befragten schätzen durchgehend diese Funktion an der WBA und sehen vor allem in den vielfältigen Anrechnungsmöglichkeiten einen großen Vorteil, da sich dadurch oftmals das Absolvieren von inhaltsähnlichen Ausbildungen erübrigt.

Die Zertifizierung bzw. Diplomierung als Kompetenznachweis bietet für einige der Befragten einen großen Vorteil bzw. Sicherheit in der Legitimation gegenüber der Kundschaft von außen, aber auch gegenüber den Zielgruppen innerhalb des eigenen

Unternehmens. Diese Ergebnisse spiegeln sich auch im Kapitel 4.6 des theoretischen Teils wider, in dem diese Vorteile ebenfalls angeführt werden.

6.4 Persönliches

Für sechs der Interviewten stellt die persönliche Weiterentwicklung und Selbstbestätigung ein starkes Motiv dar. Diesem Anspruch wird vor allem im Rahmen der Reflexion in der Zertifizierungswerkstatt Rechnung getragen. Aber auch die Freude und der Stolz, gutes Feedback zu bekommen, war für einige ein Treiber. In der Literatur wird die zunehmende Bedeutung der Reflexionsfähigkeit auch als eine Art „Meta“-Kompetenz, vor allem durch Faulstich (1998) im Kapitel 3.5.2 und Schiersmann (2007) im Kapitel 4.4, hervorgehoben, die den Prozess der Reflexion für ein professionelles Handeln der Erwachsenenbildner als unerlässlich betrachten. Auch in dem von Schiersmann (2007) in Kapitel 2.4 angeführten Ziel der gesellschaftlichen Teilhabe/Chancengleichheit, im Rahmen derer sich die berufliche Stellung durch Persönlichkeitsentwicklung verbessern soll, kann eine Übereinstimmung zu den Ergebnissen gesehen werden.

Eine WBA-Zertifizierung oder Diplomierung verleiht drei Interviewten jedenfalls mehr Selbstvertrauen in ihrer Tätigkeit und stärkt das Bewusstsein, sich als Trainer oder Erwachsenenbildner bezeichnen zu können. Daraus ist auch abzuleiten, dass eine starke Identifizierung mit dem Beruf des Erwachsenenbildners gegeben ist, was auch durch Edelmann (2010) in Kapitel 3.5.4 angeführt wird, die in der Möglichkeit der Zertifizierung sehr stark das Motiv der Selbstvergewisserung und Identitätsstiftung sieht. Auch Becker (2009) in Kapitel 4.5 führt die Tendenz der Entwicklung des Personalentwicklers zum „Lehrer in der Erwachsenenbildung“ an, welche die Motive der Interviewten aus dieser Perspektive ebenfalls bestätigen würde.

6.5 Berufliches

Die in Kapitel 2.2 aufgezeigte Lücke der mangelnden Anrechnung bzw. Verwendbarkeit von Abschlüssen und Zertifizierungen für den Beruf findet sich eindeutig in den Aussagen der Interviewten wieder. Keiner der Befragten erwartet nach

einem Abschluss an der WBA eine Anerkennung durch den Dienstgeber in Form eines Karrieresprungs, einer Aufbesserung des Gehalts oder dergleichen. Die Unternehmen der Interviewten legen somit kaum Wert auf einen Abschluss an der WBA. Es gibt jedoch andere Motivatoren, die teilweise außerhalb der eigenen Unternehmen liegen. So wollen fünf der acht Interviewten durch das Zertifikat bzw. Diplom am Markt besser aufgestellt sein. Das impliziert, dass ein möglicher Jobwechsel nicht ausgeschlossen wird, wobei bereits eine dieser Personen nach Absolvierung der Zertifizierung in den Beratungsbereich gewechselt ist. Eine weitere dieser fünf Personen bereitet sich bereits auf einen neuen beruflichen Weg vor und sieht die WBA dabei als Wegbegleiter. Andere wieder wollen einfach nur für den Markt attraktiv bleiben oder sich durch eine weitere Qualifikation im Falle eines Jobwechsels einen Vorteil gegenüber anderen Bewerbern verschaffen. Daraus ist ableitbar, dass man sich von den Abschlüssen der WBA ein bestimmtes Gewicht am Markt verspricht und Personalentwickler auch stärker am Erwachsenenbildungsmarkt wahrgenommen werden wollen. In der Literatur finden sich diese Motive vor allem in den Kapiteln 2.4, 2.9 und 2.10 wieder und werden dort auch als eine Erhöhung der Beschäftigungsfähigkeit oder Employability beschrieben. Auch zur Ansicht von Edelmann (2010) kann eine Verbindung hergestellt werden, die durch den zertifizierten Qualitätsnachweis eine gewisse Exklusivität am Markt gesichert sieht. Das Verteidigen und Absichern der internen Stellung als betrieblicher Weiterbildner gegenüber externen Weiterbildungsanbietern wird aufgrund der Ergebnisse auch als Motivation identifiziert. Dies würde sich auch mit der Meinung von Faulstich (1998) in Kapitel 2.7 decken.

Für eine bereits bestehende selbständige Tätigkeit im Trainingsbereich will sich eine Befragte zusätzlich absichern und dabei auch das Punktesystem des AMS erfüllen, um weiter als Trainer tätig sein zu können. Eine weitere Interviewte will sich ebenfalls für eine zukünftige Selbständigkeit höherqualifizieren. Zu dieser Thematik sehen Kade, Nittel und Seitter (2007) sowie Faulstich (2008) in Kapitel 3.3 die Selbständigkeit als Zukunftsmodell, in dem man sich verwirklichen kann. Auch Schiersmann (2007) weist im selben Kapitel darauf hin, dass durch das Zunehmen an Weiterbildungsaktivitäten ein Steigen des Anteils an Freiberuflern zu erwarten ist.

Im beruflichen Bereich erhoffen sich die meisten der Interviewpartner auch einen Vorteil durch die erneute Auseinandersetzung mit der Bildungstheorie und neuem Theoriewissen im Rahmen des WBA-Prozesses. Dabei sehen einige den Vorteil darin, dass sie mit der bisherigen Praxis den Bezug zur Theorie neu bewerten und in weiterer Folge im eigenen Bereich besser anwenden können. Dies entspricht auch den Ansichten von Gruber (2006), die in Kapitel 4.4 eine Stärkung der theoriegestützten Kernkompetenzen und mehr theoriebasierte Curricula in der Weiterbildung fordert.

Auch der Austausch mit Kollegen und Experten im Rahmen von noch erforderlichen Seminaren oder der Zertifizierungswerkstatt und das Bilden von Netzwerken wird als Motivation genannt. Dies kann gerade bei den Personalentwicklern dahingehend interpretiert werden, dass oft im eigenen Unternehmen kaum ein fachlicher Austausch stattfindet. Laut Faulstich und Zeuner (2008) in Kapitel 2.7 kommt vor allem dem Netzwerken zwischen den Betrieben und den Erwachsenenbildungseinrichtungen eine immer größere Bedeutung zu. Aber auch in Kapitel 4.3 findet sich der Erfahrungsaustausch als hilfreiche Unterstützung zum Aufbau eines gewissen Selbstverständnisses in der Gemeinschaft der Professionellen im gleichen Tätigkeitsfeld. Neben der Bearbeitung theoretischer Grundfragen soll es dabei auch zu einer verstärkten gemeinsamen Reflexion der eigenen Praxis kommen. Diese Möglichkeit wird laut den Interviewergebnissen im Zuge der WBA jedenfalls wahrgenommen.

Einer der Interviewten nennt als Motivation auch den Nutzen, in Anlehnung an das Modell der WBA auch im Zuge der Personalentwicklung im eigenen Unternehmen gewisse Abläufe im Hinblick auf das Kompetenzanerkennungsverfahren einfließen zu lassen. Dieses Motiv würde sich mit Ansichten der Theorie im Kapitel 3.5.2 decken, aus denen hervorgeht, dass die Kompetenzentwicklung und die Kompetenzentwicklungsberatung in der Personalentwicklung einen immer größeren Stellenwert erhalten.

6.6 Identifikation mit dem Berufsbild des Erwachsenenbildners

Bei sämtlichen Interviewpartnern kann eine starke Identifikation mit dem Berufsbild des Erwachsenenbildners festgestellt werden. Dabei ist auch klar hervorzuheben, dass neben den klassischen erwachsenenpädagogischen Aufgaben aus den Ergebnissen auch eine starke Tendenz der Rollen in Richtung des Beraters und Begleiters spürbar wird. Diese Tendenz spiegelt sich unter anderem auch in den Kapiteln 2.2, 3.3, 3.4, 4.3 und 4.5 des Theorieteils wider, in denen der grundlegende Wandel vom alleinigen Vermittler und Lehrenden zum Lernhelfer, Begleiter, Berater usw. beobachtet wird, was teilweise auch damit begründet wird, dass kein einheitliches Handlungsfeld des Weiterbildungspersonals existiert. Auch die darin enthaltene Änderung des Rollenverständnisses hin zum Prozessberater oder „Change Agent“ lässt sich aus den Ergebnissen der Interviews ableiten.

Die Grenzen zwischen Personalentwicklung und Erwachsenenbildung werden als sehr schwimmend empfunden. Andererseits wird auch von manchen Befragten eine klare Trennung der Personal- und Erwachsenenbildungstätigkeiten vorgenommen. Dies kann als Indikator für die „unausgereifte“ Profession Personalentwicklung (siehe Kap. 4.5) interpretiert werden und andererseits die Annahmen zum Prozess der „mittleren Systematisierung“ der Erwachsenenbildung unterstreichen (Kap. 4.2), durch den ein Mangel an klarer Ausdifferenzierung der Aufgaben des Erwachsenenbildungspersonals aufgezeigt wird. In manchen planerischen oder weniger pädagogischen Tätigkeiten sehen sich die Interviewten stärker als Personalentwickler denn als Erwachsenenbildner. In diesem Punkt kann auch ein Vergleich zu Gruber (2006) in Kapitel 4.4 gezogen werden, die zwar Personalentwicklung als neues Feld der Erwachsenenbildung ortet, diese jedoch nicht eindeutig als Erwachsenenbildung sieht. Die Ergebnisse dieser Kategorie können auch dahingehend interpretiert werden, dass man aufgrund einer mangelnden Anerkennung als Personalentwickler im Unternehmen, bedingt durch die uneinheitlichen Berufsbezeichnungen, mit einer Qualifizierung bzw. Bezeichnung als „Erwachsenenbildner“ seine Stellung und Status im Unternehmen am ehesten legitimieren kann.

6.7 Kritische Reflexion in Bezug auf den Forschungsprozess

Wenn man den Forschungsprozess rückwirkend aus einem kritischen Blickwinkel betrachtet, stellt sich heraus, dass die zu untersuchende Zielgruppe der Personalentwickler enger gefasst werden könnte, wobei sich eine engere Auswahl aufgrund der noch relativ geringen Anmeldezahlen an der WBA als schwierig herausgestellt hätte. Auch eine weitere Eingrenzung im Hinblick auf die Branche und die Art des Unternehmens sowie eine konkretere Definition des „Personalentwicklers“ für die Auswahl der Interviewpartner könnte vielleicht noch aufschlussreichere Ergebnisse liefern. Das narrativ fokussierte Interview hat sich als sehr förderliche Methode bezüglich der Offenheit der Interviewpartner herausgestellt, wobei ein stärkerer Fokus auf die Personalentwicklungstätigkeit und ein konkreterer Vergleich bezüglich der Tätigkeiten in der Erwachsenenbildung und Personalentwicklung zu einer Schärfung der Ergebnisse führen hätte können. Wenn man den Zeitaufwand mancher Interviews in Relation zur Ergebnismenge stellt, könnte ein konsequenteres Fokussieren auf die wesentlichen Inhalte die Menge des Materials und somit den Aufwand für die Auswertung, ohne Verlust an wesentlichen Details, sicherlich etwas reduzieren.

7 Zusammenfassung und Ausblick

Ziel dieser Arbeit war es herauszufinden, welche Gründe Personalentwickler haben könnten, um sich als Erwachsenenbildner an der WBA zu qualifizieren und inwiefern sie sich auch als Erwachsenenbildner sehen. Die für diese Arbeit relevanten Forschungsfragen lauteten somit: Welche Motive haben Personalentwickler, um sich an der WBA zum Erwachsenenbildner zertifizieren bzw. diplomieren zu lassen und inwiefern identifizieren sich Personalentwickler mit dem Berufsbild des Erwachsenenbildners?

In den theoretischen Grundlagen der Arbeit wurde zu Beginn ein Überblick über das heterogene Berufsfeld der Erwachsenenbildung gegeben und der Bezug zur Personalentwicklung dargestellt. Im Anschluss daran wurden das berufliche Handeln, die erforderlichen Kompetenzen, sowie die Professionalisierungsgrade dieser beiden Bereiche, bis hin zur Qualifizierungsmöglichkeit an der WBA, herausgearbeitet.

Zur weiteren Bearbeitung der Forschungsfragen wurden im Rahmen einer qualitativen Untersuchung narrativ-fokussierte Interviews mit acht Personalentwicklern durchgeführt. Diese mussten als Mindestkriterium bereits die Standortbestimmung an der WBA absolviert haben und durften keine Mitarbeiter von öffentlichen Erwachsenenbildungseinrichtungen sein, wodurch sichergestellt werden sollte, dass diese nicht durch ihre Unternehmen zur Absolvierung der WBA verpflichtet wurden. Die zu untersuchende Gruppe setzte sich aus 5 Frauen und 3 Männern aus 4 verschiedenen Bundesländern zusammen. Die Befragungen wurden nach einfachen Transkriptionsregeln schriftlich festgehalten und mittels des Verfahrens der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2003) ausgewertet. Für die Ergebnisanalyse wurde die Technik der induktiven Kategorienbildung angewandt. Die dadurch gewonnenen Kategorien und Ergebnisse wurden anschließend in Bezug auf die Theorie interpretiert.

In Bezug auf die Motive der Personalentwickler können die wesentlichen Ergebnisse folgendermaßen zusammengefasst werden:

Das Erreichen eines anerkannten Abschlusses in der Erwachsenenbildung und das Tragen der Bezeichnung „zertifizierter“ oder „diplomierter Erwachsenenbildner“ spielt für die Unternehmen der Befragten kaum eine Rolle. Somit kann gesagt werden, dass

hier eine starke Selbstmotivation zur Qualifizierung vorliegt. Diese ist darin begründet, fehlende Abschlüsse zu kompensieren oder die verschiedensten Aus- und Weiterbildungen, Erfahrungen und Kompetenzen in einem anerkannten Abschluss zu bündeln. Dabei haben der staatliche Hintergrund, die Qualität, das gesamte Modell der WBA sowie die starke Biographie- und Kompetenzorientierung in der Entscheidung für die WBA überzeugt. Auch die Stärkung des Selbstbewusstseins durch Reflexion aus fachlicher und persönlicher Sicht sowie die Möglichkeit, durch fachlichen Austausch Netzerkennung und Wissenserwerb zu einer stärkeren beruflichen Identität und Bestätigung zu kommen, ist ebenfalls ein starker Treiber. Die Möglichkeit, über die universitäre Anbindung zu einem akademischen Abschluss in der Erwachsenenbildung zu kommen, ist vor allem für die Befragten ohne akademischen Abschluss ein Motivator, wobei dabei eher das Erreichen eines Titels als eine akademische Qualifizierung in der Erwachsenenbildung im Vordergrund steht. Für Akademiker stellt das Angebot eines Masterstudiums in der Erwachsenenbildung eher langfristig eine Möglichkeit dar, wobei auch eine gewisse Skepsis im Hinblick auf die Wahrnehmung und Anerkennung eines derartigen Titels in der Erwachsenenbildung spürbar ist. Ein Abschluss an der WBA wird vor allem als Vorteil gesehen, um im Falle einer Umorientierung, eines Stellenwechsels oder einer nebenberuflichen Tätigkeit mehr Sicherheit und Chancen am Markt zu erlangen. Außer im Bereich der Durchführung von AMS-Tätigkeiten werden keine unmittelbaren Auswirkungen der WBA-Abschlüsse gesehen, wobei man sich mittelbar auch im Bereich des eigenen Unternehmens durch die Abschlüsse eine stärkere Position und somit eine Absicherung gegenüber externen Bildungsanbietern erwartet.

Bezüglich der Identifikation mit dem Berufsbild des Erwachsenenbildners kann gesagt werden, dass bei allen Personalentwicklern eine starke Identifikation gegeben ist. Manche der Befragten beziehen sich dabei stärker auf lehrende Tätigkeiten, manche mehr auf planende bzw. beratende Tätigkeiten. Jedenfalls wird die in der Literatur beschriebene Entwicklungstendenz des Erwachsenenbildners vom reinen Lehrenden hin zum Berater und Begleiter auch in den Ergebnissen spürbar.

Wenn man unter Bezugnahme auf die Ergebnisse dieser Forschungsarbeit einen Ausblick auf die Zukunft wagt, kann eine Verbindung zu den Ansichten von Kraft (2006) hergestellt werden, die zukünftige Aufgaben und Praxis darin sieht, dass die Aufgabenfelder und Tätigkeiten in der gesamten Weiterbildung empirisch erfasst und in Form diverser Analysen konkretisiert werden müssen, um den zukünftigen Fortbildungsbedarf anpassen zu können. Peters, Wahlstab und Dengler (2003) betrachten vor allem die Kompetenzentwicklung als Personalentwicklung und sehen die Tendenz für die Zukunft, dass sich die betriebliche Weiterbildung immer mehr als intermediärer Akteur zwischen Lernkultur, Organisation und Individuum positioniert. Da sich dies teilweise auch in den Interviews bestätigt, bleibt zu hoffen, dass diese Positionierung der betrieblichen Weiterbildung durch die verschiedensten Einrichtungen und Unternehmen unterstützt und gefördert wird. Gerade im Bereich der Weiterbildung und Personalentwicklung gewinnt das Konzept der betrieblichen Selbstorganisation und deren Moderation immer mehr an Bedeutung. Die Personalentwickler sind zukünftig verstärkt in dessen Umsetzung gefordert. Wie in Kapitel 4.5 angeführt, sieht auch Becker (2009) zukünftig eine verstärkte Zertifizierung der Weiterbildung und fordert eine genauere Erfassung und Bewertung von Kompetenzen. An den Ergebnissen lässt sich auch ablesen, dass vor allem die Biographieorientierung in der Kompetenzentwicklung sehr gut angenommen wird und daher in Zukunft ausgebaut werden sollte. Der Beratung kommt in der gesamten Erwachsenenbildung, jedoch vor allem in der betrieblichen Weiterbildung und der Personalentwicklung, eine immer wichtigere Bedeutung zu, da die Potentiale der Mitarbeiter verstärkt genutzt werden sollten. Es bleibt jedoch abzuwarten, ob die Kulturen der verschiedensten Unternehmen mit dieser Entwicklung mitziehen werden. Abschließend kann gesagt werden, dass die WBA mit ihrem Angebot auf dem richtigen Weg ist, mehr betriebliche Weiterbildner und Personalentwickler für die Qualifizierung an der WBA zu bewegen. Auch der in der Literatur geforderte verstärkte Austausch zwischen der Erwachsenenbildung und den Betrieben wird somit gefördert und wirkt sich damit positiv auf die Transparenz des Berufsbildes des Erwachsenenbildners aus.

8 Literaturverzeichnis

- Arnold, Rolf (1990). *Betriebspädagogik*. Berlin: Erich Schmidt
- Becker, Manfred (2009). *Personalentwicklung – Bildung, Förderung und Organisationsentwicklung in Theorie und Praxis* (5. Aufl.). Stuttgart: Schäffer-Poeschel
- Diekmann, Knut (2010). Innovative Personalpolitik – der Beitrag der betrieblichen Weiterbildung. In Rudolf, Tippelt, Aiga von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 939–953), Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften
- Edelmann, Doris (2010). Messung und Zertifizierung von Kompetenzen in der Weiterbildung aus internationaler Perspektive. In Rudolf, Tippelt, Aiga von (Hrsg.), *Handbuch der Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 309–326), Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften
- Faulstich, Peter (1998). *Strategien der betrieblichen Weiterbildung*. München: Franz Vahlen
- Faulstich, Peter (2003). *Weiterbildung*. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag
- Faulstich, Peter, Zeuner, Christine (2008). *Erwachsenenbildung – Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten*. Weinheim und München: Juventa
- Frey, Tatjana R. (2007). *Personalentwicklung in Unternehmen – Ein Arbeitsfeld für Erwachsenenpädagogen*. Bielefeld: W. Bertelsmann
- Gieseke, Wiltrud (2003). Individuelle Bildungsgeschichte und das Interesse an lebenslangem Lernen. *Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis*, 35. Jg. (2003) 1, 47–56
- Gruber, Elke (2008). *Qualifikationen, Professionalität und Qualitätssicherung des Personals in der Erwachsenenbildung – was kann die Universität beitragen?* URL: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-4/meb08-4.pfd>, [Datum des Zugriffs: 17.01.2011]

Gruber, Elke (2006). Verberuflichung bei zeitgleicher Entberuflichung. In Klaus Meisel, Christiane Schiersmann (Hrsg.), *Zukunftsfeld Weiterbildung*, Bielefeld: W. Bertelsmann

Gutknecht-Gmeiner, Maria (2008). *Die statistische Erfassung des Erwachsenenbildungs- und Weiterbildungspersonals in Österreich*. URL: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-04/meb08-4.pdf>, [Datum des Zugriffs: 27.01.2011]

Heilinger, Anneliese (2006). *Erwachsenenbildungseinrichtungen (EB) in Österreich*. URL: http://erwachsenenbildung.at/downloads/themen/Uebersicht_EB-Einrichtungen_Heilinger2006.pdf, [Datum des Zugriffs: 09.01.2011]

Heilinger, Anneliese (2008). *Vom Zertifikat zur Zertifizierung. Überinstitutionelle Qualifizierungskonzepte für Erwachsenenbildnerinnen*. URL: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-4/meb08-4.pdf>, [Datum des Zugriffs: 03.01.2011]

Kade, Jochen, Nittel, Dieter & Seitter, Wolfgang (2007). *Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Stuttgart: W. Kohlhammer

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000). *Memorandum über Lebenslanges Lernen*. URL: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/memo_de.pdf, [Datum des Zugriffs: 09.01.2011]

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2001). *Einen europäischen Raum des Lebenslangen Lernens schaffen*. URL: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:DE:PDF> [Datum des Zugriffs: 09.01.2011]

Kraft, Susanne (2006). *Aufgaben und Tätigkeiten von Weiterbildner/inne/n - Herausforderungen und Perspektiven einer weiteren Professionalisierung in der Weiterbildung*. URL.: http://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-2006/kraft06_02.pdf, [Datum des Zugriffs: 28.01.2011]

Kraft, Susanne, Seitter, Wolfgang & Kollwe, Lea (2009). *Professionalitätsentwicklung des Weiterbildungspersonals*. Bielefeld: W. Bertelsmann

- Kultusministerkonferenz zur Weiterbildung (2001). *Vierte Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Weiterbildung*. URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2001/2001_02_01-4-Empfehlung-Weiterbildung.pdf, [Datum des Zugriffs: 12.01.2011]
- Lenz, Werner (2005). *Portrait Weiterbildung Österreich*. Bielefeld: W. Bertelsmann
- Mayring, Philipp (2003). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (8. Auflage Ausg.). Weinheim und Basel: Beltz
- Niedermair, Gerhard (2007). *PersonalentwicklerInnen in Österreich: Berufskultur oder Profession?*. URL: http://www.bwpat.de/ATspezial/niedermair_atspezial.shtml, [Datum des Zugriffs: 04.01.2011]
- Nolda, Sigrid (2008). *Einführung in die Theorie der Erwachsenenbildung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Osterloh, Margit (2003). Wissens- und Motivationsmanagement. In Sibylle Peters (Hrsg.), *Lernen und Weiterbildung als permanente Personalentwicklung* (S. 47–62), Mering: Rainer Hampp
- Peters, Sibylle, Wahlstab, Sandra & Dengler, Sandra (2003). Perspektivenvielfalt betrieblicher Weiterbildung in der Wissensgesellschaft. In Sibylle Peters (Hrsg.), *Lernen und Weiterbildung als permanente Personalentwicklung* (S. 7–28), Mering: Rainer Hampp
- Schiersmann, Christiane (2007). *Berufliche Weiterbildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Steiner, Petra (2010). *Die Weiterbildungsakademie Österreich (wba). Erfahrungen und Zugänge zu Beratung und Kompetenzanerkennung für ErwachsenenbildnerInnen*. URL: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-9/meb10-9.pfd>. [Datum des Zugriffs: 18.01.2011]
- Wittwer, Wolfgang (2003). Biografieorientierte Kompetenzentwicklung in der betrieblichen Weiterbildung. In Sibylle Peters (Hrsg.), *Lernen und Weiterbildung als permanente Personalentwicklung* (S. 105–123), Mering: Rainer Hampp

9 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Erwachsenenbildung als Oberbegriff.....	17
Abbildung 2: Institutionentypen der Weiterbildung.....	20
Abbildung 3: Institutionensystem der Erwachsenenbildung.....	20
Abbildung 4: Erwachsenenbildungseinrichtungen in Österreich.....	22
Abbildung 5: Aufgabenfelder und Tätigkeiten von Erwachsenen- und Weiterbildner/inne/n.....	34
Abbildung 6: Entwicklungslinien der Weiterbildung.....	49
Abbildung 7: Kernkompetenzen Erwachsenenbildung/Weiterbildung.....	53
Abbildung 8: Das Modell der wba im Überblick.....	67
Abbildung 9: Übersicht zu den Interviewpartnern.....	71

10 Anhang

Interviewleitfaden für narrativ fokussiertes Interview

Zu Beginn des Interviews:

- Vorstellung meiner Person
- Rahmenbedingungen: Ungefähre Dauer, Erlaubnis zur Tonaufzeichnung einholen
- Eingangsstatement von mir mit Erklärung meines Anliegens und warum ich dieses Thema gewählt habe
- Einstiegs- bzw. Leitfrage:
 - Erzählen Sie mir bitte, wie es zu Ihrer Entscheidung gekommen ist, die WBA zu absolvieren?
- Aufrechterhaltungsfragen:
 - Sie sagen “....“ können Sie das - näher erörtern?
 - differenzieren?
 - mit Beispielen belegen?
 - Gibt es sonst noch etwas, das für Sie eine Rolle gespielt hat?
- Nachfragen
 - Inwiefern sehen Sie sich in Ihrer Tätigkeit als Personalentwickler auch als Erwachsenenbildner?
 - Wie wirkt sich Ihre Zertifizierung bzw. Diplomierung zum Erwachsenenbildner auf Ihre berufliche Tätigkeit aus?
 - Welche Möglichkeiten eröffnen sich darüber hinaus für Sie durch den Abschluss als Erwachsenenbildner?
 - Möchten Sie abschließend noch etwas sagen bzw. habe ich vergessen etwas zu fragen, das Ihnen noch wichtig ist?