



Netzwerk MIKA / Frauenservice Graz

KursleiterInnen-Monitoring 2011-2013

Abschlussbericht zur Situation von ErwachsenenbildnerInnen
in der Basisbildungsarbeit mit MigrantInnen

Leitung: Mag.^a Dr.ⁱⁿ Birgit Aschemann

Mitarbeit: Mag.^a Petra Leschanz, Mag.^a Monika Anclin, DI (FH) Martina Süßmayer

April 2014



Die Arbeiten des Netzwerks MIKA werden gefördert aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds und des Bundesministeriums für Bildung und Frauen.

Inhalt

1. Einleitung	3
1.1. Ausgangssituation, Begründungszusammenhang, Forschungsperspektive	3
1.2. Durchführung der Erhebung und TeilnehmerInnen	5
2. Zentrale Ergebnisse	8
2.1. Berufsbezeichnung(en)	8
2.2. Arbeitszufriedenheit.....	9
2.3. Veränderungen.....	11
2.4. Werte und Erwartungen.....	12
2.5. Anerkennung und Belastungen	13
2.6. Professionalisierungs- und Qualitätsverständnis	14
2.7. Weiterbildung(en)	18
2.8. Potenzielle Unterstützungsangebote	19
2.9. Kollegialer Austausch	21
2.10. Basisbildung für MigrantInnen - ein „Frauenberuf“?	22
2.11. Kompetenzen der BasisbildnerInnen für MigrantInnen.....	23
2.11.1. Kompetenzanforderungen	24
2.11.2. Informeller Kompetenzerwerb.....	26
2.11.3. Personale Kompetenzen.....	27
2.11.4. (Über-)Institutionelle Kompetenz und berufsbezogene Reflexivität	29
2.11.5. Kompetenz- und verbleibsfördernde Faktoren.....	30
3. Fazit und Ausblick	32
4. Anhang: Quellen	35

1. Einleitung

1.1. Ausgangssituation, Begründungszusammenhang, Forschungsperspektive

MIKA steht für „Migration - Kompetenz - Alphabetisierung“ und verfolgt als Netzwerk¹ seit 2008 das Ziel, die Ausbildung von KursleiterInnen im Bereich „Alphabetisierung, Basisbildung und Zweitspracherwerb mit MigrantInnen“ österreichweit zu professionalisieren. Dafür werden laufend Aus- und Weiterbildungen, Methoden, Materialien und Vernetzungsformen entwickelt und den Unterrichtenden näher gebracht.

Um diese Angebote auf die Bedürfnisse und Möglichkeiten der KursleiterInnen gezielt abstimmen zu können, ist es nötig, deren reale Arbeitssituation gut zu kennen und zu berücksichtigen. Vor diesem Hintergrund entstand die vorliegende Studie.

Zur Arbeit und Arbeitssituation von KursleiterInnen für MigrantInnen existieren sehr unterschiedliche Bilder, Erwartungen und Vorstellungen. Der TrainerInnenberuf kann sich jungen Menschen als Lösung bei der Suche auf dem Arbeitsmarkt präsentieren, wenn eine entsprechende Ausbildung mit folgenden Worten beworben wird: „Sie arbeiten in einem spannenden interkulturellen Umfeld, sind sozial engagiert und am Arbeitsmarkt heiß begehrt: ALPHA-KursleiterInnen.“ (Auszug aus einem Werbefolder für einen Ausbildungslehrgang).

Für Anbietereinrichtungen sind andererseits die KursleiterInnen oft die Lösung zur Umsetzung der Qualitätsversprechen ihrer Basisbildungsangebote: „ [Es] ... wird an die Professionalität von Basisbildungs- und AlphabetisierungstrainerInnen ein besonders hoher Anspruch gestellt. Sie sind ein zentrales Element für das Gelingen der Integration der Zielgruppen in Lernprozesse und in das lebensbegleitende Lernen, und sie tragen wesentlich zur Entwicklung und zum Erfolg der Lernenden bei.“ (Länder-Bund-ExpertInnengruppe „Initiative Erwachsenenbildung“ 2011, S. 80).

Existierende Umfragen vermittelt dagegen ein ungünstigeres Bild des Berufs, das diesem Bild der „KursleiterIn als Lösung“ gegenüber steht. Demzufolge arbeiten als Alphabetisierungs- und Basisbildungs-Unterrichtende für MigrantInnen überwiegend hoch qualifizierte Frauen in prekären Arbeitsverhältnissen (mit niedrigen Einkommen, intermittierender Arbeitslosigkeit, geringer Absicherung, fehlender Aufstiegsmöglichkeit). Sie sind häufig über Umwege („zufällig“) in ihrem Beruf gelandet.

Ziel der vorliegenden Studie ist es, die berufliche Situation der Alphabetisierungs- und BasisbildungstrainerInnen für MigrantInnen genauer zu untersuchen.

Das ist aus verschiedenen Perspektiven sinnvoll, die als Begründungszusammenhang für diese Arbeit angeführt werden können:

¹ NetzwerkpartnerInnen sind folgende Einrichtungen: AlfaZentrum für MigrantInnen der Wiener Volkshochschulen; Verein Danaida (Graz); Verein Frauenservice (Graz); maiz Autonomes Zentrum von & für Migrantinnen (Linz); Volkshochschule Linz (bis 2013) bzw. Verein BILL (Linz, seit 2014); Verein Projekt Integrationshaus (Wien); Verein Frauen aus allen Ländern (Innsbruck).

- a) Die interne Projektlogik: ein genaueres Wissen über praktische Arbeits- und Lebensbedingungen der KursleiterInnen ist Voraussetzung für eine sinnvolle Angebotsentwicklung im Rahmen von MIKA.
- b) Die handlungsethische Perspektive: Werte wie Gleichheit, Gerechtigkeit und Fairness lassen nach guten, geeigneten Arbeitsbedingungen für diejenigen fragen, die Qualität umsetzen sollen (TrainerInnen sind Subjekte und nicht Mittel zum Zweck).
- c) Die (betriebs)wirtschaftliche Arbeitgeber-Perspektive: ideale und reale Arbeitsbedingungen zu kennen, heißt, über die Voraussetzungen für Qualität, Performanz und Leistungserbringung Bescheid zu wissen, Aufträge gut erfüllen zu können und aufgebaute Expertise längerfristig halten zu können.
- d) Die Perspektive der Mikrodidaktik: Im Basisbildungsunterricht mit MigrantInnen Werte wie Anerkennung oder Teilhabe zu vermitteln setzt voraus, dass der/die Unterrichtende diese Werte selbst erlebt. Inwieweit das der Fall ist, sollte also erforscht werden.
- e) Die Perspektive der Professionalisierung/Professionalitätsentwicklung: Die in den 1960er und 1970er Jahren aus berufssoziologischer Perspektive geforderte „Verberuflichung“ der Erwachsenenbildung (mit Interessensvertretung, Mandat, Hauptamtlichkeit usw.) wurde längst abgelöst von einem Verständnis der Professionalitätsentwicklung als individuell zu erbringende Leistung der Kompetenzaufschichtung. In der Praxis stößt diese Aufforderung zur laufenden Selbstoptimierung auf die natürliche Grenze der Prekarisierung, und Arbeitsbedingungen werden zur Sollbruchstelle für echte Qualität. Ohne Auseinandersetzung mit diesen Bedingungen wäre jedes (normative oder appellative) Professionalisierungsbemühen blind.

Mehrere Perspektiven verlangen also nach einer Abklärung der Bedingungen, unter denen KursleiterInnen für MigrantInnen die diversen Qualitätserwartungen einlösen (sollen).

Das konkrete Forschungsvorgehen der vorliegenden Arbeit beruht vorwiegend auf einer (quantifizierenden) „Umfrage-logik“, in bescheidenem Umfang ergänzt durch ein qualitativ-rekonstruktives Vorgehen (da der verwendete Fragebogen auch eine Reihe von offenen Fragen enthielt, die ausführlich beantwortet und inhaltsanalytisch ausgewertet wurden). Diese Entscheidung war unter anderem dem Bemühen geschuldet, im ersten Schritt zu einer quantitativen Einschätzung zu kommen und durch ein Angleichen von Fragestellungen an bestehende internationale Erhebungen Vergleichsdaten zu erhalten, die eine Einordnung der Ergebnisse ermöglichen. Klar ist aber auch, dass auf diesem Weg kaum Bedeutungszusammenhänge, Hintergründe oder implizites Wissen angesteuert werden konnten; es ist zu hoffen dass weitere Arbeiten solche Vertiefungen ermöglichen.

1.2. Durchführung der Erhebung und TeilnehmerInnen

Für die vorliegende Studie wurde eine Online-Befragung in zwei Wellen durchgeführt.

Die erste Erhebungswelle wurde am 30.6.2012 abgeschlossen. Der Fokus lag dabei auf Arbeitsbedingungen, auf diversen Aspekten der Arbeitszufriedenheit, auf Werten und Erwartungen, Belastungen, dem Qualitätsverständnis und den Weiterbildungsbedürfnissen der KursleiterInnen. Dabei wurden die Fragen überwiegend so formuliert, dass die Ergebnisse mit aktuellen österreichweiten oder europaweiten Erhebungen mit weitgehend repräsentativen Stichproben vergleichbar waren. Daher sind die Ergebnisse anhand von Referenzwerten aussagekräftig zu interpretieren.

Die zweite Erhebungswelle wurde am 31.5.2013 abgeschlossen. Hier lag der inhaltliche Fokus darauf, konkrete Ressourcen ausfindig zu machen und das Interesse an Unterstützungsangeboten zu überprüfen. Ausgewählte Fragen wurden im Sinne eines Monitorings wiederholt bzw. im Verlauf überprüft, Arbeitsbeziehungen wurden genauer erfragt. Fragen zu Weiterbildungsinhalten wurden durch eine Akzeptanzeinschätzung der geeigneten Weiterbildungsmedien ergänzt. Gesammelt wurden auch persönliche Ressourcen und Strategien, welche den KursleiterInnen ein Erhalten ihrer Motivation und einen längerfristigen Verbleib im Arbeitsfeld ermöglichen.

Beide Erhebungswellen wurden online mithilfe der Software Lime Survey durchgeführt.

Die Fragebögen enthielten sowohl geschlossene als auch offene Fragen und waren jeweils rund einen Monat lang im Feld, wobei der Zugang TAN-Code-geschützt war und die Daten von der Medientechnerin anonymisiert zur Auswertung weitergeleitet wurden. Um Beteiligung wurde sowohl durch Direktmailings als auch medial geworben.

Zwei Publikationen liegen zu den Zwischenergebnissen vor:

1. ein Zwischenbericht zur ersten Erhebungswelle mit Stand vom Herbst 2012, der unter dem Titel „BasisbildungsTrainerInnen für MigrantInnen. Berufsmonitoring, Arbeitszufriedenheit, Professionalisierung“ auf www.netzwerkmika.at verfügbar ist, und
2. eine Sonderauswertung aus der zweiten Welle, die sich direkt an die Gruppe der KursleiterInnen wendet und unter dem Titel „Gerne TrainerIn sein und bleiben. Tipps von Unterrichtenden für Unterrichtende in der Basisbildung mit MigrantInnen“ im Herbst 2013 als Broschüre verteilt wurde; sie steht ebenfalls auf www.netzwerkmika.at zur Verfügung.

Die zentralen Aussagen daraus sind im vorliegenden Gesamtbericht enthalten.

Die erreichte Stichprobe

63 TeilnehmerInnen mit aktueller Erfahrung als Alphabetisierungs-/BasisbildungstrainerIn für MigrantInnen beteiligten sich an der ersten Welle der Erhebung und 40 TeilnehmerInnen an der zweiten Welle. Das war zum Zeitpunkt der Ersterhebung etwa ein Drittel der von uns direkt kontaktierten (also namentlich bekannten) KursleiterInnen.

Wir haben es also (wie in derartigen Untersuchungen üblich) mit einer gewissen Selbstselektion zu tun und können nicht ausschließen, dass besonders engagierte oder aber besonders frustrierte Kursleiterinnen bevorzugt an der Befragung teilgenommen haben.

Die Teilnehmenden an der Befragung waren zu 96,8% Frauen.

Das Durchschnittsalter betrug 44 Jahre bei einer Spannweite von 22 bis 71 Jahren.

Knapp 10 % gaben an, selbst Deutsch als Zweitsprache gelernt zu haben.

Nahezu zwei Drittel (65%) hatten eine Hochschulausbildung, 43% (auch oder nur) eine Ausbildung zur Alphabetisierungs- oder Basisbildungsausbildung und 40 % (auch oder nur) eine DaF/DaZ-Ausbildung.

Zu über einem Drittel waren die Antwortenden bei zwei oder mehr DienstgeberInnen beschäftigt (im Durchschnitt: 1,48 Beschäftigungsverhältnisse). Die Arbeit in der Alphabetisierung/Basisbildung war für zwei Drittel der Stichprobe eine hauptberufliche Tätigkeit, für ein Drittel dagegen eine nebenberufliche.

Dabei betrug die durchschnittliche Wochenarbeitszeit der Befragten 26,2 Wochenstunden, davon rund 11 Unterrichtsstunden im Alphabetisierungs- bzw. Basisbildungsbereich.

Im Durchschnitt waren die Antwortenden über 5 Jahre in diesem Bereich tätig, dabei im Schnitt höchstens 3,5 Jahre beim gleichen Arbeitgeber.

Die Antwortenden kamen aus einer breit gestreuten Palette von Schulungs-, Beratungs- und Trainingseinrichtungen, darunter überwiegend aus Einrichtungen, die ausschließlich für MigrantInnen tätig sind.

82% der Befragten arbeiteten in ihren Basisbildungskursen ausschließlich mit Menschen nicht-deutscher Erstsprachen, und ca. 15% arbeiteten auch mit Personen deutscher Erstsprache.

Die häufigste zugrundeliegende Beschäftigungsform war (mit rund 41%) ein freier Dienstvertrag und etwas seltener (mit rund 38%) ein Anstellungsverhältnis. Daneben gab es rund 11% selbstständige Tätigkeiten (Werkvertrag/Honorarnoten) und knapp 10% andere Beschäftigungsformen (z.B. Praktika).²

Bei rund 70% der Antwortenden lag das Bruttojahreseinkommen unter 20.000 Euro; gleichzeitig gaben 43% der Antwortenden an, AlleinverdienerIn zu sein.

Konkret waren es immerhin rund 31% der Antwortenden, die als AlleinverdienerInnen von einem Bruttojahreseinkommen von unter 20.000,- Euro leben. Bei diesem knappen Drittel der Stichprobe können wir mit Sicherheit von einer prekären Situation ausgehen.³

Zum Vergleich hier die Ergebnisse der deutschen „Erhebung zur beruflichen und sozialen Lage von Lehrenden in Weiterbildungseinrichtungen“, die 2005 veröffentlicht wurde und auf Daten von 20.000

² TrainerInnen mit freiem Dienstvertrag sind zwar voll sozialversichert, gelten jedoch steuerlich und auch arbeitsrechtlich nicht als DienstnehmerInnen. Daher ist der Kollektivvertrag und dessen Schutzbestimmungen für sie nur dann anzuwenden, wenn dies vertraglich mit dem Dienstgeber vereinbart wurde. Freie DienstnehmerInnen müssen überdies die Lohnsteuer selbst an das Finanzamt abliefern, was ihre Einkünfte zum Teil erheblich schmälert und zusätzlichen Verwaltungsaufwand mit sich bringt.

³ Beschäftigungsprekarität ist nach Brehmer/Seifert 2007 (zit. nach Alfänger/Cywinski/Elias 2014, F. 11) anhand folgender Kriterien definiert: ein Einkommen unter der Niedriglohnschwelle (also um die Armutsgrenze); unzureichende Beschäftigungsstabilität (z.B. Befristung/Diskontinuität); fehlende Beschäftigungsfähigkeit (z.B. durch fehlende Teilnahmemöglichkeit an organisierter Weiterbildung); mangelnde Absicherung gegen soziale Risiken (z.B. Arbeitslosen- oder Pensionsversicherung)

einbezogenen Trägern und einer Befragung von 5000 Unterrichtenden basiert (zitiert nach Kraus 2012, S. 41). Demnach

- arbeiten 75% der deutschen KursleiterInnen auf Honorarbasis (selbstständig) und nur 14% angestellt
- haben die KursleiterInnen im Schnitt 2,1 Beschäftigungsverhältnisse
- unterrichten in der Erwachsenenbildung rund 53% Frauen und rund 47% Männer
- üben rund 37% diese Tätigkeit als Hauptberuf aus
- verfügen fast 75% der KursleiterInnen über einen akademischen Abschluss

Dagegen beobachten wir in unserer österreichischen Stichprobe von KursleiterInnen in der Alphabetisierung/Basisbildung mit MigrantInnen

- deutlich mehr Anstellungsverhältnisse
- deutlich mehr Frauen
- deutlich mehr hauptberuflich Tätige
- und deutlich weniger Beschäftigungsverhältnisse pro Person

Das deutet auf eine stärkere „Verberuflichung“ des österreichischen Basisbildungs-Segments hin, aber zugleich auf eine stärkere Geschlechtersegregation.

Zugleich decken sich die österreichischen Zahlen (mit dem freien Dienstvertrag als dominante Beschäftigungsform) weiterhin mit dem über 10 Jahre alten Befund der „neuen freiberuflichen Hauptberuflichkeit“ (so benannt von Gieseke 2001, zit. nach Schume 2009, S. 39).

2. Zentrale Ergebnisse

2.1. Berufsbezeichnung(en)

Es sind gegenwärtig sehr unterschiedliche Berufsbezeichnungen für die Tätigkeit in diesem Arbeitsfeld in Gebrauch, was als Ausdruck der laufenden Standortsuche und der unabgeschlossenen Professionalisierung zu sehen ist. Es war naheliegend, die KursleiterInnen selbst zu fragen, mit welcher Bezeichnung sie sich (am ehesten) identifizieren. Gefragt wurde konkret: *„Welche Berufsbezeichnungen empfinden Sie als passend und angemessen für Ihre Tätigkeit im Bereich Alphabetisierung/Basisbildung?“*

„BasisbildungstrainerIn“ war die bei weitem bevorzugte Berufsbezeichnung, deutlich häufiger als „Alphabetisierungs-TrainerIn“ (letztere wurde nicht viel öfter gewählt als „BasisbildungspädagogIn“ oder „LernbegleiterIn“). Es ist anzunehmen, dass das Ergebnis unter anderem die Konjunktur des Begriffs „Basisbildung“ (u.a. im Kontext der Förderpolitik) abbildet und auch von den begrifflichen Vorschlägen im Fragebogen selbst mit beeinflusst wurde (die Begriffe „Erwachsenenbildner/in“ und „Kursleiter/in“ waren nicht enthalten, da sie inhaltlich zu unspezifisch erschienen).

Berufsbezeichnung	Prozent der Antworten
BasisbildungstrainerIn	44.44%
Alphabetisierungs-TrainerIn	28.57%
BasisbildungspädagogIn	25.40%
Lernbegleiter/in	23.81%
(Alphabetisierungs- oder Basisbildungs-)LehrerIn	20.63%
Unterrichtende/r	19.05%
Basisbildner/in	14.29%
Alphabetisierungs-PädagogIn	15.87%
MigrationspädagogIn	15.87%
Sonstiges	12.70%

Tab 1: Für die Tätigkeit angemessene Berufsbezeichnungen aus Sicht der Befragten (Mehrfachantworten möglich)

Zur bevorzugten Bezeichnung als „BasisbildungstrainerIn“ ist zu sagen, dass ein Selbstverständnis als „TrainerIn“ einer aktuellen Auffassung von Erwachsenenbildung (im Sinne einer teilnehmerInnenorientierten Lernbegleitung) natürlich nicht gerecht wird – wohl aber einer starken Ausrichtung an vorgegebenen Lernzielen, wie sie im Feld der Alphabetisierung/Basisbildung für MigrantInnen (mit seiner folgenreichen Prüfungspraxis) beschrieben wird.

Dabei ist die Gesamtzufriedenheit mit der Arbeitssituation in dieser Berufsgruppe hoch – rund 25% beschreiben sich als sehr zufrieden und weitere rund 49% als eher zufrieden.

Nähere Erklärungen zur Arbeitszufriedenheit lieferten Ergebnisse aus Welle 2, wo nach den Charakteristika einer Einrichtung gefragt wurde, die unter KursleiterInnen einen guten Ruf als Arbeitgeber genießt. Solche Charakteristika waren⁵:

- die finanzielle Abgeltung der tatsächlichen Arbeitszeit (inkl. Unterrichtsvorbereitung)
- die wahrgenommene Leitungskompetenz des/der Vorgesetzten
- ein kollegiales Miteinander und ein guter Austausch untereinander
- Freiraum im Unterrichten und
- die Möglichkeit zur Weiterbildung

Die Bedeutung von Beziehungsvariablen zeigt sich also auch hier. Zugleich wird die finanzielle Abgeltung als indikativ für einen guten Arbeitsplatz betrachtet.

Für die KursleiterInnen spielt die Art, Form und das Ausmaß der **Arbeitsbewertung** eine wichtige Rolle. 64% der Antworten äußerten sich auf die eine oder andere Weise zur Bewertung bzw. monetären Abgeltung ihrer Arbeit. Hier ging es vorrangig um die insgesamt schlechte Bezahlung bzw. kollektivvertragliche Einstufung der Tätigkeit, aber auch um Aspekte der Berechnung von Arbeitszeit. Die KursleiterInnen sehen Kursvorbereitung, Teambesprechungen und kollegialen Austausch als wichtige, jedoch zumeist nicht als Arbeitszeit bewertete Tätigkeiten. Auch Vernetzung, kollegiale Beratung und Weiterbildung werden als wichtige zusätzliche Tätigkeiten genannt, die jedoch nicht in die Arbeitsbewertung mit einfließen, oft nicht als Arbeitszeit gelten und nicht von jedem Arbeitgeber entlohnt werden. Ein oft genanntes Thema, an dem KursleiterInnen den Ruf der Einrichtung als Arbeitgeber festmachen, ist die Art des Beschäftigungsverhältnisses.

„Zu einem guten Ruf als Einrichtung verhilft einem auch, dass übers Jahr gerechnet, die KursleiterInnen (Uni-Abschluss, Zertifizierungen, Weiterbildungen...) finanziell über die Mindestsicherung hinauskommen, die so mancher Kursteilnehmer (ohne Qualifikation) bezieht.“ (Kursleiterin)

Klare Vorstellungen haben die KursleiterInnen auch in Bezug auf ihre Erwartungen den **LeiterInnen/ Vorgesetzten** gegenüber (47,5% der Antwortenden äußerten sich dazu). Offenheit, spürbares Interesse und Wertschätzung, wahrnehmbares Übernehmen von Verantwortung, klar strukturierte Kommunikationsstrukturen, transparentes Management, Freiraum für Selbstgestaltung aber auch „*konkrete Vorgaben*“, die Unterstützung und Hilfestellung in Problemlagen, Verständnis für die spezielle Situation der TeilnehmerInnen waren mehrmals geäußerte Wünsche an die Leitung.

Was 45% der KursleiterInnen in ihrer Beurteilung von Arbeitgeber-Einrichtungen ebenfalls erwähnen ist die **Dimension des kollegialen Miteinanders**. KursleiterInnen wünschen sich ein „*unterstützendes Team*“ und vielfach „*Austauschmöglichkeiten*“ mit anderen KollegInnen, nicht nur im Kontext von Aus- und Weiterbildung, sondern auf alltägliche Arbeitssituationen und Problemlagen bezogen. Nennenswert sind daher auch atmosphärische Elemente wie „*Betriebsklima*“, „*Arbeitsklima*“ oder „*Menschlichkeit und Respekt*“.

⁵ Die Antworten wurden inhaltsanalytisch ausgewertet und mehreren aus dem Material entwickelten Codes zugeordnet. Das Vorkommen und die Kombination dieser Codes wurden sowohl ausgezählt als auch inhaltlich aufgeschlüsselt.

Seltener genannt wurden die Möglichkeit, sich in der Arbeitszeit weiterzubilden, Supervision in Anspruch zu nehmen, sowie die Aspekte Freiraum und Haltung zur Zielgruppe (jeweils unter 25%).

Die Antworten aus Welle 1 auf spezifische **Fragen über Sinn, Karriere und Zukunft** illustrieren die Situation noch genauer:

96% der antwortenden KursleiterInnen stimmten der Aussage zu, dass sie sinnvolle Arbeit machen (verglichen mit Frauen in Europa laut EWCS 2005: hier waren es bei gleicher Fragestellung nur 84%).

Die KursleiterInnen sahen ihre Tätigkeit nach Möglichkeit auch längerfristig und bejahten zu knapp 78% die Aussage *„Ich kann meinen derzeitigen Beruf auch noch mit 60 ausüben“* - das ist zu 14% öfter als in den Vergleichsdaten (*„will ich gar nicht“* war als Antwortoption verfügbar).

Andererseits wurden die Karrierechancen ungünstiger als in den europäischen Referenzdaten eingeschätzt: *„Meine Arbeit bietet gute Karrierechancen“* findet 19,0% Zustimmung in der Basisbildungs-Stichprobe, gegenüber 31% in den Vergleichsdaten.

Die zahlreichen Anmerkungen zu diesen Fragen über Sinn, Karriere und Zukunft betrafen vor allem

- a) das Thema „Wertschätzung“ bzw. „Anerkennung“ und
- b) das Thema finanzielle Enge und Unsicherheit

2.3. Veränderungen

Gefragt nach Veränderungen in den Arbeitsbedingungen und der Arbeitszufriedenheit, geben über zwei Drittel der Befragten in der zweiten Welle eine stabile Situation an: Für 70% gab es keine spürbare Veränderungen der Arbeitsbedingungen und für 67% keine Veränderungen ihrer Arbeitszufriedenheit zwischen den beiden Befragungszeitpunkten, zwischen denen rund ein Jahr lag.

Rund 30% der Befragten waren von Veränderungen des Stundenausmaßes betroffen, hatten den Dienstgeber oder Zweitjob gewechselt oder sogar den Arbeitsbereich verlassen.

Im Falle einer veränderten Arbeitszufriedenheit (also bei rund einem Drittel der Befragten) war diese etwa ebenso oft gestiegen wie gesunken. Dafür wurden unterschiedliche Gründe angeführt, die häufig mit Kontextfaktoren zu tun haben (wie etwa der Nähe zum Arbeitsplatz, dem Wiedereinstieg in eine Vollzeittätigkeit oder der Möglichkeit einer kollegialen Beratung).

Subjektive Zufriedenheit hängt auch (aber natürlich nicht nur) von den persönlichen Erwartungen ab.

Auf die Frage *„Haben sich Ihre Erwartungen an Ihren Arbeitsplatz in den letzten drei Jahren verändert?“* zeigte sich: Es gab nur wenig gesunkene Erwartungen, mit 43% viele gleichgebliebene Erwartungen und mit 35 % über ein Drittel gestiegene Erwartungen. Die Gründe für gestiegene Erwartungen waren am häufigsten in mehr Praxiserfahrung, gesteigener Kompetenz oder zusätzlichen Weiterbildungen zu sehen. Mehrfach wurde beschrieben, dass durch derartige Entwicklungen auch die eigene Professionalität und das Selbstbewusstsein in Bezug auf die eigenen Leistungen steigen. Dazu ein typisches Zitat: *„Durch gewachsene Erfahrung und Kompetenz stelle ich höhere Ansprüche.“* Diese Erwartung ist zwar gut nachvollziehbar, durch die Gegebenheiten des Arbeitsmarktes und die standesrechtliche Ausformung des Berufs jedoch häufig nicht gedeckt.

2.4. Werte und Erwartungen

Im Jahr 2008 stimmten (nach Eichmann et al 2010) rund 74% der ÖsterreicherInnen der Aussage zu: *„Die Erwerbstätigkeit dient in meinem Leben in erster Linie dazu, ein gesichertes Einkommen zu garantieren.“* Unter den KursleiterInnen im vorliegenden Sample bejahten nur rund 41% diese Aussage – andere Motive für die Erwerbsarbeit scheinen in dieser Berufsgruppe vorrangig zu sein.

Gefragt wurde auch nach den persönlich wichtigen Aspekten einer Erwerbsarbeit insgesamt.

Dabei wurden folgende Aspekte zur Diskussion gestellt: gute Bezahlung, nette Arbeitskollegen und -kolleginnen, nicht zuviel Stress, Arbeitsplatzsicherheit, günstige Arbeitszeiten, die Möglichkeit zur Eigeninitiative, ein Beruf mit Nutzen für die Allgemeinheit, großzügige Urlaubsregelung, Zusammentreffen mit Menschen, ein Beruf der Leistung ermöglicht, ein Beruf mit Verantwortung, interessante Tätigkeit, ein Beruf der den eigenen Fähigkeiten entspricht, Lernmöglichkeiten, Familienfreundlichkeit, Mitsprachemöglichkeit bei wichtigen Entscheidungen, Gleichbehandlung am Arbeitsplatz, gute Aufstiegsmöglichkeiten, Freizeit am Wochenende, Anerkennung und Achtung.

Die Frage wurde zwecks Vergleichbarkeit ähnlich formuliert wie in der deutschsprachigen Version des European Value Survey 2008 (zit. nach Eichmann et al 2010, S. 182). Der Vergleich belegt, dass es den österreichischen KursleiterInnen (gegenüber dem Sample der europäischen Wertestudie) deutlich wichtiger ist,

- eigene Initiative zu entfalten,
- etwas Nützliches für die Allgemeinheit zu tun,
- mit Menschen zusammenzutreffen und
- bei wichtigen Entscheidungen mitzureden.

Deutlich weniger wichtig ist den österreichischen KursleiterInnen hingegen:

- gute Bezahlung,
- sicherer Arbeitsplatz,
- Aufstiegsmöglichkeiten.

Ein ähnliches Muster zeigte sich bei einer sehr umfassenden deutschen „Erhebung zur beruflichen und sozialen Lage von Lehrenden in Weiterbildungseinrichtungen“, die auf Daten von 20.000 einbezogenen Trägern und einer Befragung von 5.000 ErwachsenenbildnerInnen basiert: dort gaben 95 % der ErwachsenenbildnerInnen an, dass sie diese Tätigkeit ausüben, weil sie pädagogisch tätig sein möchten, und schreiben der Möglichkeit zum selbstständigen und eigenverantwortlichen Handeln wesentlich größere Bedeutung zu als der beruflichen Sicherheit oder Verdienstmöglichkeit (WSF 2005, zit. nach Kraus 2012, S. 41).

Was bedeutet es, wenn Unterrichtende Beziehungsvariablen wichtig finden und damit auch zufrieden sind, mit Strukturvariablen (wie Bezahlung oder Sicherheit) jedoch tendenziell unzufrieden sind - und diese auch nicht wichtig finden? War ihre Berufswahl von dieser Wertebasis bestimmt und insofern subjektiv „richtig“ - oder handelt es sich um nachträgliche Rationalisierungen?

Beide Varianten sind denkbar und sicherlich auch in der Stichprobe vertreten, denn die Antworten auf Einstellungsfragen enthalten immer auch persönliche Aufarbeitungen - bei Arbeitszufriedenheitsurteilen in der Regel eine Aufarbeitung von Diskrepanzen zwischen Wunsch und Wirklichkeit, Arbeitsmarktbedingungen und eigenen Ressourcen. Eine Berufswahlentscheidung enthält (fast) immer ein Stück persönlichen Kompromiss – zwischen Interessen, Stärken und Werthaltungen einerseits und wahrgenommenen Möglichkeiten, Chancen und Rahmenbedingungen andererseits. Zurzeit ist dieser Kompromiss auf einem knappen Arbeitsmarkt zu schließen, und die Risiken dabei werden überwiegend privat getragen.

2.5. Anerkennung und Belastungen

Unterschiedliche Formen der Anerkennung im Arbeitsalltag sind möglich und können in Hinblick auf Motivation und Anbindung wirksam werden. Im Falle der vorliegenden Stichprobe waren es vor allem folgende Formen, die für die KursleiterInnen subjektiv wichtig sind (gereiht nach absteigender durchschnittlicher Wichtigkeit):

- positive Rückmeldungen der Lernenden
- Bemühen um langfristige Einbindung in die Organisation
- positive Rückmeldungen von Vorgesetzten
- bezahlte oder vergünstigte Weiterbildungen
- Mitsprachemöglichkeit in der Einrichtung
- finanzielle Anerkennung (Gehalt)
- bezahlte Supervision

Anmerkungen zu dieser Frage bezogen sich zu 80% auf das „Raum-Thema“: das „fahrende Büro“ (mit allen Kursunterlagen im Trolley quer durch die Stadt) wird als belastend beschrieben.

Auch andere Belastungserfahrungen wurden im Rahmen der vorliegenden Studie erkennbar:

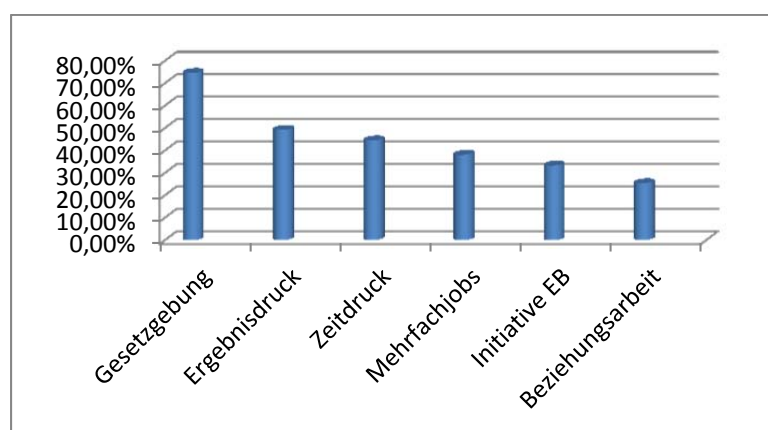


Abb 2: Belastungsfaktoren in der täglichen Arbeit von BasisbildnerInnen für MigrantInnen (Nennungen in %)⁶

⁶ „Initiative EB“ bezeichnet die Initiative Erwachsenenbildung. Nähere Informationen zu diesem Förderprogramm siehe <https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/>

Was mit „Gesetzgebung“ (in Verbindung mit „Ergebnisdruck“) gemeint ist, ist in erster Linie „*Druck durch Gesetzgebung rund um Sprachtests als Nachweis der Integration*“ (Kursleiter). Folgende Zitate illustrieren die Dynamik genauer:

- *„Ergebnisdruck wird vielleicht nicht vom Dienstgeber eingefordert, aber die TeilnehmerInnen tun dies. Ich empfinde es z.B. als sehr große Herausforderung, Frauen auf eine ÖSD-Prüfung vorzubereiten, wenn diese Angst in den Augen haben, sobald sie das Wort Visum hören.“*
- *„Für mich als Trainer ist das Stress, weil ich mich auch dafür verantwortlich fühle, obwohl es sehr vom Engagement der Teilnehmer abhängt.“*

Gerade in der Basisbildung ist ein solcher Ergebnisdruck auch für die Lernenden selbst ungünstig, da hier häufig Menschen mit tiefsitzenden Ausschlusserfahrungen teilnehmen und Angst generell die Lernfähigkeit reduziert. Auch warnt z.B. Kastner (2010) explizit vor Standardisierungen wegen ihrer ungünstigen Effekte auf die längerfristige Lernmotivation.

2.6. Professionalisierungs- und Qualitätsverständnis

Die Berufssoziologie bezeichnet **Profession** als einen (akademischen) Beruf, in dem ein zugrundeliegendes gesellschaftliches Problem bearbeitet wird. Hier im Überblick die in der Literatur beschriebenen **Professionalitätskriterien als Strukturmerkmale einer Profession**:

- die Beachtung und Einhaltung berufsspezifischer Leitziele (Berufsethos)
- die Existenz einer spezifischen berufsrelevanten Forschung
- die Existenz einer berufseigenen Interessensvertretung (Berufsverband)
- eine hauptamtliche Tätigkeit der Angehörigen der Profession
- ein gegebenes soziales Prestige als Experte/Expertin
- eine eindeutige Regelung des Zugangs und der Qualifikationsanforderungen
- explizite Rechtsgrundlagen für Berufszugang und –ausübung (Lizenz)
- ein gesellschaftliches Mandat
- die Existenz eines eindeutigen Berufsbildes
- eine wissenschaftliche Berufsausbildung (Studium)
- die Beachtung gesellschaftlicher Zentralwerte und ein eigener Verhaltenskodex
- die Teilnahme der aktiven Berufsmitglieder an inhaltlichen Fortbildungen

Erweiterte/spezifische Kriterien für Professionalität in der Basisbildung:

- Reflexionskompetenz und angewandte Reflexivität
- Zielgruppenorientierung und Zielgruppenwissen
- eine wissenschaftliche Basis und begründete Didaktik
- konkrete Qualitätsrichtlinien und die Sicherung ihrer Umsetzung
- eine erkennbare ethische Dimension (Handlungsethos)
- praktische Handlungskompetenz/-routine (implizit oder explizit)
- der erfolgreiche Umgang mit einer spezifischen institutionellen Zumutung

Mit „Professionalisierung“ wurde seit den 1970er Jahren eine Verberuflichung des Tätigkeitsfeldes im Sinne standesrechtlicher Kriterien bezeichnet, die mit einem Rückgang von ehrenamtlichen oder nebenamtlichen Tätigkeiten in diesem Bereich verbunden ist. Dieser Weg einer Professionalisierung im Sinne einer sozialen Verfestigung der Berufsgruppe (mit einem systematischen Wissensbestand, einer vorgegebenen Ausbildung und beglaubigten beruflichen Kompetenzen) wurde für die Erwachsenenbildung wiederholt als gescheitert erklärt - die Unterschiede zu klassischen Professionen sind eklatant, und die Anzeichen einer Entberuflichung nehmen parallel zu den Bemühungen um Verberuflichung auffallend zu (vgl. Gruber 2006).

professionsbegründende Faktoren aus Sicht der Professionstheorie (gemäß Arnold/Nolda/ Nuissl 2001)	Merkmale der Erwachsenenbildung im Hinblick auf professionsbegründende Faktoren	Erfüllungsgrad der Professionswerdung
lange, spezialisierte Ausbildung mit abstraktem Wissen	meist akademische Berufsvorbildung in einer wissenschaftlichen Disziplin, nicht jedoch innerhalb der Erziehungswissenschaften im weiteren Sinn und der Erwachsenenbildung im engeren Sinn	nicht vollständig erfüllt
gesellschaftlicher Zentralwert und Kollektivbezug	Bildung ist gesellschaftlicher Zentralwert mit großer Aktualität im Hinblick auf die Umsetzung des Prinzips des lebenslangen Lernens, Kollektivbezug und Gemeinwesenorientierung überwiegen gegenüber Gewinnstreben und ökonomischen Nutzkalkülen	größtenteils erfüllt
Handlungsautonomie	Fehlen eines Berufsverbandes und eines definierten Berufsbildes, damit auch Mangel an Berufsidentität und -zugehörigkeit	nicht erfüllt

Tab 2: Professionstheoretische Kriterien und deren Erfüllungsgrad in der Erwachsenenbildung, entnommen aus Schume 2009, S. 50

Das Augenmerk richtet sich statt dessen verstärkt auf die konkreten Handlungskompetenzen von ErwachsenenbildnerInnen (unabhängig von deren Status, Prestige und Beschäftigungssituation) – im Sinne einer Verbesserung des pädagogischen Handelns oder als individuelle Professionalisierung im Gegensatz zur kollektiven Professionalisierung. Dafür wird der Begriff der **Professionalitätsentwicklung** bevorzugt.

Für die vorliegende Arbeit wurde danach gefragt, wie wichtig den KursleiterInnen klassische Professionalitätsmerkmale für ihren Beruf erscheinen. Das Ergebnis hier in grafischer Darstellung:

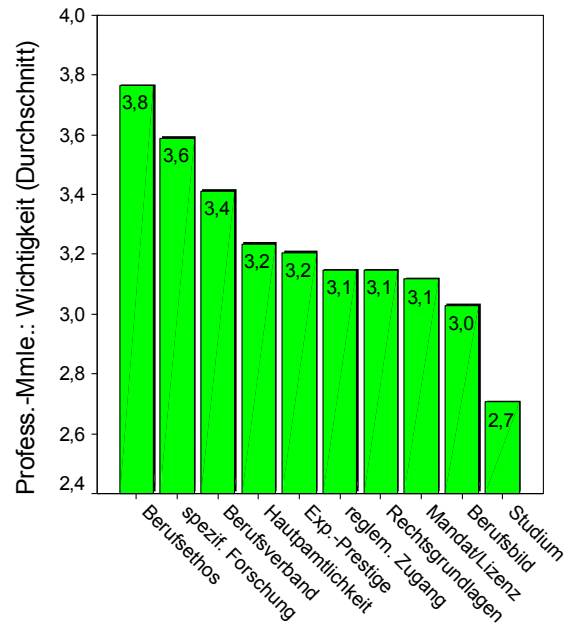


Abb 3: Wichtige Professionalitätsmerkmale für den Beruf „BasisbildnerIn“ aus der Sicht der Betroffenen (Durchschnitt)⁷

Das Ergebnis zeigt eine grundsätzliche subjektive Wichtigkeit aller dieser Variablen aus Sicht der Befragten, wobei Berufsethos, spezifische Forschung und ein eigener Berufsverband in der Reihung weit vorne stehen, ein Studium dagegen weit hinten.

Anmerkungen zu dieser Frage betrafen zu drei Vierteln die notwendige Qualifikation. Sie bestätigen das Ergebnis, wonach ein Studium nicht die wichtigste Voraussetzung für diese Tätigkeit sei. Dazu ein Beispiel: *„Flexibilität und Kreativität sind Fähigkeiten, die im Moment auf keiner Hochschule unterrichtet werden. In dieser Arbeit halte ich sie manchmal für überlebenswichtig um nicht auszubrennen.“* Auch beschrieben die KursleiterInnen ihren Arbeitsalltag so, dass die Arbeit mit konkreten Materialien und Methoden an erster Stelle stehe, danach sei es wichtig über Reflexivität und Handlungswerte zu verfügen; Theoriewissen sei dem gegenüber nachrangig. Werthaltungen wurden als sehr wichtig erachtet und auch als Professionalitätsmerkmale angesehen.

Eine weitere Fragestellung bezog sich auf subjektive Qualitätsindikatoren in der täglichen Unterrichtspraxis (*„Woran erkennen Sie persönlich in Ihrer Praxis gute Qualität – woran merken Sie, dass Sie gute Arbeit geleistet haben?“*). Es zeigte sich: 98% der Antwortenden beziehen die Rückmeldungen zur Qualität ihrer Arbeit von den KursteilnehmerInnen, wobei zwei Ebenen genannt wurden:

- Indikatoren für gute Lernergebnisse (Prüfungen, Übertritte, weitere Lernwege) und
- Indikatoren für angenehme Lernprozesse: Klima, Motivation, Engagement, Lebendigkeit

⁷ Die genauen Antwortoptionen lauteten: Berufsethos (Leitziele und -werte), fachspezifische wiss. Forschung, Berufsverband als Interessensvertretung, hauptamtliche Tätigkeit, soziales Prestige als Experte/in, reglementierter Zugang zur Tätigkeit, berufsspezifische Rechtsgrundlagen, Offizielles Mandat oder Lizenz, verbindliches schriftliches Berufsbild, Studium oder Hochschullehrgang. In der Grafik bedeutet der Wert 4 „sehr wichtig“, der Wert 3 „eher wichtig“ und der Wert 2 „eher unwichtig“ (1 wäre „ganz unwichtig“).

Das eigene Wohlbefinden wurde von knapp 10% der Antwortenden als Qualitätsindikator gesehen; Feedback von KollegInnen oder Vorgesetzten nur zu 7,5 %.

Mehr Aufschluss über die Art des Qualitätsverständnisses versprachen die Antworten zur offenen Frage „Was sind aus Ihrer Sicht die wichtigsten Charakteristika eines guten Basisbildungsangebots für MigrantInnen?“

Mit 70% der Nennungen nehmen didaktische Grundhaltungen und Unterrichtsprinzipien für die KursleiterInnen den Platz des wichtigsten Charakteristikums eines guten Basisbildungsangebotes ein.

Aus Sicht der KursleiterInnen lassen sich die Kriterien für die didaktische Qualität an folgenden in den Antworten genannten Eigenschaften messen: „lernzentriert, teilnehmerInnenorientiert“, „bedürfnisorientiert(er)“, „teilnehmerInnenorientiert, flexibel besuchbar“, „möglichst individuell abgestimmt“, „subjektorientiert“, „teilnehmerInnenzentriert“, „langfristig, regelmäßig“, „abwechslungsreich“, „kreativ“, „lebensnah, praxisorientiert statt theoretisch“, „interessant“, „kleinschrittig“, „autonomiefördernd“, „angstnehmend“, „alltagsorientiert“, (...)

Insgesamt zeigt sich hier ein hohes Qualitätsbewusstsein der KursleiterInnen, gepaart mit einem hohen Bewusstsein für aktuelle Ansätze der Andragogik (wenngleich vielleicht verstärkt durch eine Tendenz zu sozial erwünschten Antworten im gegebenen Umfragesetting).

Sich methodisch-didaktisch an den Lernenden und ihren Bedürfnissen zu orientieren, scheint den KursleiterInnen in mehrfacher Hinsicht wesentlich: sowohl auf der Ebene des Lernmaterials („individuelles Lehr- und Lernmaterial“) als auch auf der Ebene der Angebotsgestaltung („Kurse orientieren sich an den Bedürfnissen der TN“). Vielfach möchten die KursleiterInnen nicht nur auf jene TeilnehmerInnen-Bedürfnisse eingehen, welche mit Lernzielen oder der spezifischen Lernsituation zusammenhängen, sondern haben den Anspruch, die individuellen Lernenden und ihre spezifische Situation ganzheitlich im Blick zu haben. Qualitätsansprüche hinsichtlich der Auseinandersetzung mit der/den speziellen Problemlage(n) der Zielgruppe(n) setzen die KursleiterInnen sich selbst und ihrem didaktischen Vorgehen auch in punkto Sprache, Diversität und Interkulturalität.

Häufig wurden auch die Werthaltung und Grundhaltung der KursleiterInnen genannt. So werden *Wertschätzung, Menschlichkeit, Gleichwertigkeit, Ruhe, Sicherheit, Respekt* von den befragten KursleiterInnen als wichtige Elemente von Qualität ausgewiesen.

Einem ähnlichen Qualitätsverständnis entspricht das Rahmencurriculum „Fachspezifische Erstausbildung für BasisbildungstrainerInnen“. Hier werden eingangs die wünschenswerten Haltungen und ihre Ausdrucksformen in der Basisbildung in folgender Weise konkretisiert (vgl. BMUKK 2012, S. 1):

„Diese [Basisbildungsarbeit]

- stellt TeilnehmerInnen in den Mittelpunkt,
- orientiert sich an vorhandenen und aufzubauenden Kompetenzen,
- ist transparent, dialogisch und wechselseitig,
- verschränkt Handlung und Reflexion und ermöglicht dadurch Orientierung und Transparenz im Lehr-Lernprozess,
- ist wissenschaftlich (hinterfragt, welches Wissen anerkannt und welches ausgeschlossen wird),
- fördert die Selbstermächtigung und Selbstwirksamkeitsüberzeugung der Lernenden,
- unterstützt die Teilhabe (Partizipation) im gesellschaftlichen und demokratischen Zusammenleben,

- orientiert sich in Inhalten und Themen an den Lebenswelten der Zielgruppe bzw. am Bedarf und den Bedürfnissen, die sich aus den jeweiligen beruflichen und privaten Kontexten der Lernenden ergeben,
- setzt auf Lernsettings und Lernmaterialien, die diese Orientierung reflektieren,
- wirkt durch individuelles Arbeiten, durch bewusstseinsbildende Interventionen und eine diversitäts- und gendersensible Bearbeitung von Inhalten und Themen jeder Spielart von Diskriminierung entgegen,
- fördert die Autonomie und Selbstwirksamkeitsüberzeugung von Lernenden als Akteur/innen ihrer Lernprozesse, indem sie diese im Aufbau der dafür notwendigen Kompetenzen unterstützt,
- betrachtet Lernkompetenz, digitale Kompetenz und politische Handlungskompetenz nicht nur als Inhalt sondern als Querschnittsmaterialien und
- fordert von Lehrenden die systematische Reflexion der eigenen Bildungspraxis und deren Verknüpfung mit den Ausbildungsinhalten.“

Die Rolle von Reflexion und Handlungsethos für die Professionalität der erwachsenenbildnerischen Tätigkeit wird generell in Praxis und Fachliteratur zunehmend betont (vgl. stellvertretend: Peters 2010, S. 74 f). Das ethische Wissen und Reflektieren ist mitbestimmend dafür, welcher Grad an Professionalität jeweils erreicht werden kann. Diese Dimension der Professionalisierung sei weiterhin aktiv zu forcieren, um einer Entmoralisierung im Zuge der Vermarktlichung der Bildung entgegen zu wirken (ebd.).

2.7. Weiterbildung(en)

KursleiterInnen für MigrantInnen brauchen spezifische Fähigkeiten für ihre Arbeit. Methodenkompetenzen, Fachkompetenzen, soziale Kompetenzen und auch personale Kompetenzen wurden von den KursleiterInnen selbst angeführt (zu einer Aufschlüsselung ihrer diesbezüglichen Einschätzung vergleiche Kapitel 2.10). Vor diesem Hintergrund nahmen über 80% der Stichprobe zu den wünschenswerten Weiterbildungen Stellung.

Folgende Themen wurden zum **Weiterbildungsbedarf** am häufigsten genannt:

- Unterrichten in heterogenen Gruppen
- „Interkulturalität / interkulturelle Kommunikation“
- Gesetzesgrundlagen für MigrantInnen
- Reflexion eigener Haltungen
- Unterrichtsmethoden und –materialien
- Intersession und kollegialer Austausch
- (Lern-)Motivation der KursteilnehmerInnen

Insgesamt war in der Stichprobe eine sehr hohe **Weiterbildungsbeteiligung** feststellbar:

Rund 71 % der Befragten in Welle 1 hatten in den 12 Monaten vor der Befragung an einer (oder mehr) berufsspezifischen Weiterbildung(en) teilgenommen. In der zweiten Befragungswelle waren es sogar 73% der KursleiterInnen, auf die das zutraf.

OECD-Daten aus dem Jahr 2011 belegen im Vergleich dazu eine Weiterbildungsbeteiligung bei ÖsterreicherInnen von rund 42% (vgl. OECD 2011).

Dabei wurden 46% dieser Weiterbildungen von den BasisbildnerInnen außerhalb der bezahlten Arbeitszeit besucht. Es ist zu anzunehmen, dass für die hohe Weiterbildungsbeteiligung in der vorliegenden Stichprobe äußere Anreize (bspw. die Initiative Erwachsenenbildung) ebenso eine Rolle spielen wie eine besonders hohe intrinsische Weiterbildungsmotivation.

Ihre Informationen über geeignete Weiterbildungen beziehen die KursleiterInnen auf folgenden Wegen:

- zu rund 75% über eine/n oder mehrere/n Newsletters oder Infomails (elektronisch, Bringstruktur)
- zu rund 39% von einer oder mehreren Website/s (elektronisch, Holstruktur)
- zu rund 29% auf mündlichem/persönlichem Weg (wobei dieser Weg nie als einzige Informationsquelle angeführt wurde).

Als Voraussetzungen für den Besuch von Weiterbildungen sehen die TeilnehmerInnen vor allem

- die teilweise oder völlige Bezahlung der Weiterbildungskosten (über 70%)
- einen Newsletter über Weiterbildungsangebote (ca. 70%)
- bezahlte Arbeitszeit für Weiterbildung (ca. 70%)
- regional gut verteilte Angebote in den Bundesländern (ca. 60%)
- kostengünstige Weiterbildungen (ca. 50%)
- und zu über 40 % auch Online-Angebote (eLearning oder Blended Learning) bzw. Angebote an Abend- oder Wochenendterminen

2.8. Potenzielle Unterstützungsangebote

Einen Schwerpunkt in der zweiten Erhebungswelle bildete die Klärung der Frage, welche anderen Unterstützungsangebote außer spezifischen Weiterbildungen aus Sicht der KursleiterInnen sinnvoll wären.

Dabei zeigte sich, dass die KursleiterInnen zunächst zu vergleichsweise traditionellen Medien greifen würden, wenn sie sich mit einem Thema zu Ihrer Arbeit vertieft auseinandersetzen möchten – nämlich zu folgenden:

Verwendetes Informationsmedium	Häufigkeit (Prozent, gerundet)
Buch	81,8 %
Fachzeitschrift	60,6 %
Internet	30,3 %
Video	12,1 %
Andere Medien	12,1 %

Tab 3: Bevorzugte Medien für ein vertiefte inhaltliche Auseinandersetzung (Mehrfachantworten waren möglich)

Da im Rahmen von MIKA unter anderem an einem Online-Materialienpool gearbeitet wird, war uns besonders wichtig, die Bereitschaft und die Bedingungen für die Nutzung eines solchen zu erheben.

Dabei zeigte sich, dass die Bereitschaft zur Nutzung als Informationsquelle durchaus gegeben war.

Die KursleiterInnen würden in einem Internet-Materialienpool vor allem Folgendes suchen:

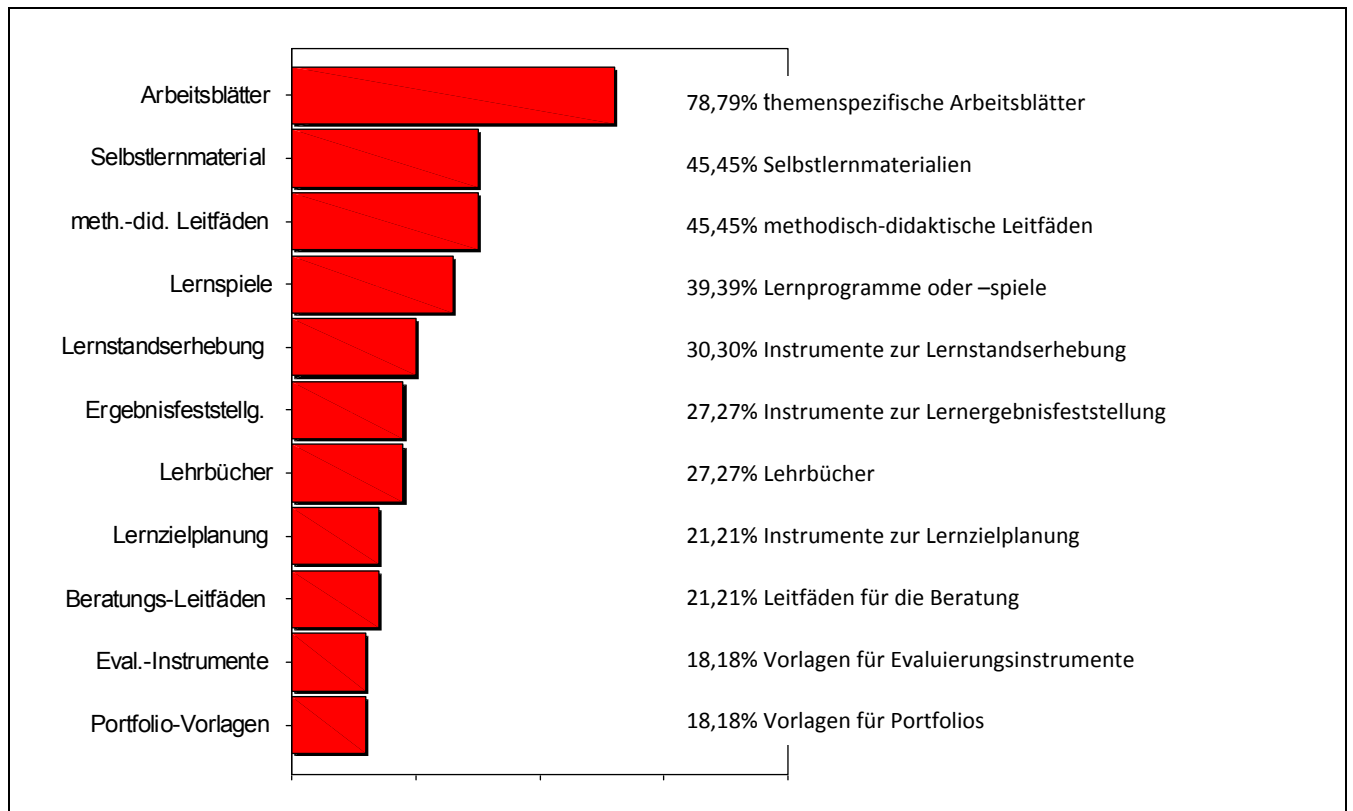


Abb. 4: Antworten auf die Frage „Falls Sie einen Internet-Materialienpool nutzen würde, was würden Sie dort inhaltlich vor allem suchen?“ (in Prozent; Mehrfachantworten waren möglich)

Arbeitsblätter zu bestimmten Themen sind also die mit Abstand begehrteste Arbeitsressource, die von einem Materialienpool erwartet wird.

Im Wesentlichen wünschen sich die KursleiterInnen für die eigene Nutzung Internetressourcen, die einfach zu finden bzw. zugänglich sind. Sie sollten unmittelbar einsetzbar, kostenfrei, praktisch verwendbar und „legal“ (also für die Verwendung im Unterricht auch freigegeben) sein. Einsetzen möchten sie Internetressourcen möglichst direkt; sie suchen nicht nach Anleitungen und Hintergrundinformationen, sondern überwiegend nach Unterrichtsmaterialien, die Zeit und Arbeit sparen, aber auch Anregung und Input bzw. Vergleichsmöglichkeiten oder kreative Adaption ermöglichen.

Voraussetzungsreicher gestaltet sich die Bereitschaft zum Hochladen eigener Materialien und Unterlagen auf einen solchen Pool. Auf die Frage nach den Bedingungen dafür ergaben sich drei wesentliche Antwortkategorien. Diese bezogen sich auf

- die Art und Weise, in der Inhalte auf einer Internetplattform geteilt werden sollen,
- die (technische und logische) Gestaltung eines Pools, sodass er Akzeptanz findet, und
- mögliche Formen der Gegenleistung oder „Belohnung“ beim Teilen von Materialien.

Wie in allen sozialen Beziehungen, so wünschen sich auch UserInnen beim Austausch von Materialien im Internet Reziprozität („wenn ich das Gefühl habe, dass es sich um einen echten Austausch handelt“). So setzten die KursleiterInnen für eine Teilnahme auch eine Gegenseitigkeit bzw.

Belohnung für das Voraus, was sie geben: „es gäbe vielleicht ein kleines Honorar pro Spiel bzw. Übungsserie“ oder „wenn es mehr bezahlte Arbeitszeit gäbe und ich eine Einschulung bekomme“.

Häufig machten sich die KursleiterInnen über die Struktur des Angebotes Gedanken, bzw. würden ihre Teilnahme davon abhängig machen, ob die Struktur schlüssig und Umsetzung eines solchen Materialienpools einfach zu bedienen ist - zum Beispiel: „einfach möglich, keine komplizierte Registrierung, vorgegebene Kategorien in die ich einfach was dazugeben kann“.

Auch über die Organisation des Teilens und Teilhabens äußerten sich die KursleiterInnen häufig (aber in ganz unterschiedlicher Weise), zum Beispiel

- „Wenn ich als Autor/in erwähnt werde, wenn ich einen Vorteil davon habe (z.B. anderes Material erhalte)“
- „Wenn ich überzeugt bin von der Professionalität der Plattform, vom Servicecharakter, von den lauterer Beweggründen (keine versteckte Kommerzialisierung)“

In Summe wird deutlich: Erfolgskriterien für einen Austausch via Materialienpool ist die Einbettung in eine aktive Gemeinschaft und der Erfahrungsaustausch in einem schlüssig strukturierten und einfach zu bedienenden Internetangebot.

2.9. Kollegialer Austausch

Die oft geäußerten Wünsche nach einem Materialienaustausch und (noch öfter) nach einem Erfahrungsaustausch untereinander führen zu einer genaueren Betrachtung der kollegialen Austauschprozesse und -strukturen, die zurzeit umgesetzt werden.

Rund 79% der befragten KursleiterInnen gaben an, einen aktiven Austausch mit KollegInnen zu pflegen. Die 9%, die das nicht tun, begründeten das ausnahmslos mit ihren Zeitressourcen (12% hatten die Frage nicht beantwortet).

Folgende Formen (bzw. Gelegenheiten) des Austausches waren dabei vorherrschend:

Wo findet kollegialer Austausch derzeit statt?	Häufigkeit (Prozent, gerundet)
Informeller Austausch (meist Tür & Angel)	62,5 %
Teamsitzungen und/oder Teamteaching	50,0 %
Organisierte Austauschtreffen (Netzwerke)	33,3 %
Auf Weiterbildungen	25,0 %
Bei Supervisionen	16,7 %
Per email	16,7 %

Tab 4: Vorherrschende Wege des kollegialen Austausches (Mehrfachantworten waren möglich)

Dabei gehen die Wünsche nach vermehrtem Austausch und zusätzlichen Austauschgelegenheiten weit darüber hinaus: gewünscht werden von rund 73% der Befragten trägerübergreifende Workshops für Basisbildungs-KursleiterInnen und von rund 48% der Befragten auch Tagungen oder Kongresse mit Austauschmöglichkeit.

Gleichzeitig zeigt die Praxis, dass diese Veranstaltungen einer besonders sorgfältigen Terminwahl bedürfen (am besten am Wochenende?), um unter den gegebenen Arbeitsbedingungen auch wirklich eine Teilnahme zu ermöglichen.

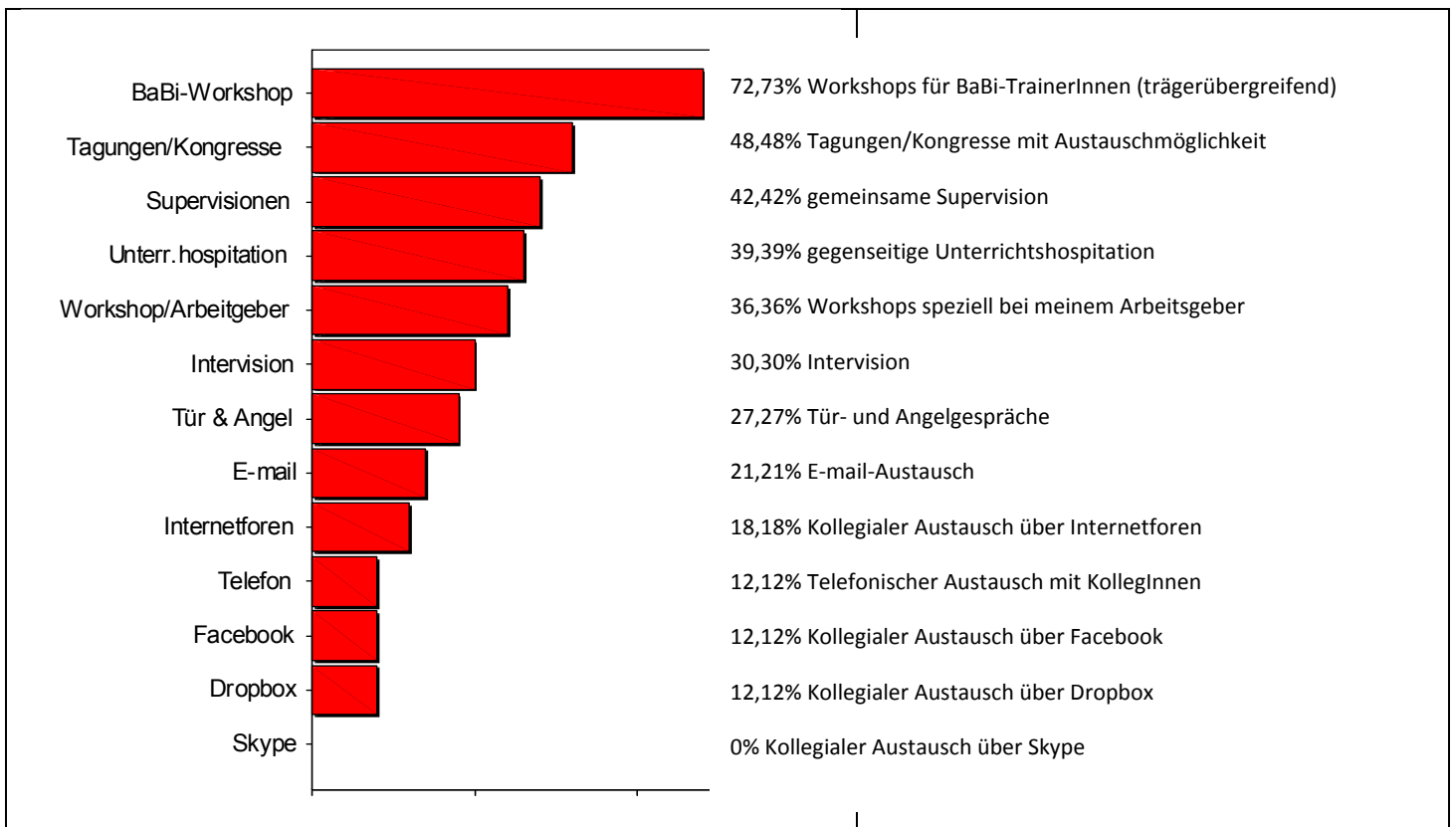


Abb 5: Antworten auf die Frage „Welche Formen für einen aktiven kollegialen Austausch würden Sie gerne verstärkt nutzen?“ (in Prozent; Mehrfachantworten waren möglich)

2.10. Basisbildung für MigrantInnen - ein „Frauenberuf“?

Bei der Bildungsarbeit mit MigrantInnen handelt es sich um einen hochqualifizierten, aber gering reglementierten personenbezogenen Dienstleistungsberuf, der als solcher eine bevorzugte Wahl durch Frauen vermuten lässt. Frauen sind unter den (schulischen und außerschulischen) Lehrkräften in Österreich zu rund 66% vertreten (vgl. Frauenbericht 2010, S. 145). Nach den Eurostat-Daten von 2011 wurde in Österreich 2009 das Studium der Erziehungswissenschaft zu 91% von Frauen gewählt.

In der Erwachsenenbildung und hier speziell in der Basisbildung findet sich diese Segregation in besonderem Ausmaß: tatsächlich sind BasisbildnerInnen für MigrantInnen überwiegend Frauen; es handelt sich um einen typischen „Frauenberuf“ (von dem ab einem Frauenanteil von 70-75% die Rede ist, vgl. Matthes/Biersack 2009; Karsten 2011). Die Daten aus der vorliegenden Erhebung (rund 97% Frauen) belegen das ebenso wie die Daten aus Erhebungen, in denen keine so starke Selbstselektion möglich war (z.B.: Evaluation der MIKA-Lehrgänge mit Frauenanteilen zwischen 96% und 100%; Evaluation der „Fachspezifischen Erstausbildung für BasisbildnerInnen“ mit einem Frauenanteil von rund 89%).

Gleichzeitig geht es hier um einen Beruf, welcher die Vereinbarkeit mit der Familie nicht erleichtert (wie das von Teilzeitarbeitern häufig erwartet wird), sondern eher erschwert: zu diskontinuierlich sind hier die Arbeitszeiten und zu unsicher die Perspektiven.

Von KursleiterInnen wurde im Zuge der Befragungen immer wieder beschrieben, dass ihre Arbeit nur mit finanzieller Unterstützung eines Partners und/oder unter Verzicht auf eine Familiengründung ausgeübt werden könne - die Kombination aus Diskontinuität und geringem Gehalt sei mit der finanziellen Verantwortung für eine Familie unvereinbar: *„Familiengründung als Frau so gut wie ein Ding der Unmöglichkeit - was zu denken geben sollte, wenn ein Großteil der KursleiterInnen Frauen sind.“* (Kursleiterin)

Dazu kommt, dass im Kontext der Basisbildungsarbeit mit MigrantInnen (tendenziell) diskriminierte Gruppen aufeinandertreffen, die am Arbeitsmarkt (und nicht nur dort) strukturell benachteiligt sind: MigrantInnen als Lernende und Frauen als Unterrichtende.

Dass der Beruf dennoch befriedigend und attraktiv (für Frauen) ist, gibt zu denken: es entspricht dem klassischen weiblichen Geschlechterstereotyp, sich im Beruf auf kommunikative Fähigkeiten und helfende Tätigkeiten zu konzentrieren und maximale Befriedigung aus den Beziehungsaspekten einer Arbeit zu beziehen. Zugleich festigen die materiellen Aspekte des „Berufs Basisbildnerin“ (in seiner aktuellen Ausformung) eine hohe Abhängigkeit und Vulnerabilität der pädagogisch tätigen Frauen in diesem Segment.

Eine Reihe von Erklärungsmodellen aus individualistischer oder strukturalistischer Perspektive werden für die unglaublich hartnäckigen Dynamiken der geschlechtsspezifischen horizontalen Arbeitsmarktsegregation herangezogen (vgl. stellvertretend Mürner 2004). Dabei ist klar, dass Geschlecht sozial konstruiert wird – ebenso wie Berufe und Berufsbilder es werden - und dass Dynamiken beteiligt sind, denen sich kein/e Angehörige/r der jeweiligen Kultur entziehen kann. Die weibliche Dominanz in der Basisbildungsarbeit und die relativ schlechte monetäre und perspektivische Absicherung in diesem Tätigkeitsfeld scheinen einander gegenseitig zu verstärken oder zumindest zu fixieren.

2.11. Kompetenzen der BasisbildnerInnen für MigrantInnen

Mit dem Kompetenzbegriff zu arbeiten erfordert eine einleitende kritische Stellungnahme.

Wir alle sind im Rahmen und infolge von EU-Empfehlungen (vgl. stellvertretend: Rat der Europäischen Union 2012) aufgerufen, unsere (latenten) Kompetenzen fassbar und vollumfänglich dem Arbeitsmarkt zugänglich machen – das soll uns in Hinblick auf Wettbewerb und Wirtschaftswachstum (und damit auch sozialen Zusammenhalt?) weiterbringen. Diese Sichtweise wird vielfach als verkürzt und naiv kritisiert und hält einer machtkritischen Analyse nicht stand. Kompetenz ist hier nicht (wie in einer ihrer frühen Definitionen) als unschuldige Handlungsdisposition zu verstehen, sondern als flexibilisiertes Leistungspotenzial.

Wenn ich mich dennoch auf den Kompetenzbegriff beziehe, tue ich das im Bewusstsein dieses Hintergrunds und gleichzeitig im Versuch, ihn im Sinne der Lernenden und Unterrichtenden nutzbar zu machen und gelebte Praxis positiv mit zu gestalten (Kompetenz ist ein taugliches Konzept für die soziale Praxis der Anerkennung). Dabei ist die starke Situationsgebundenheit von Kompetenz und Performanz zu reflektieren.

Nach Strauch/Pätzold (2012) gehen alle gängigen Definitionen von Kompetenz „von einem *Zusammentreffen* zwischen einer Person (mit ihren Fähigkeiten, Einstellungen usw.) und einer Situation aus (S. 68).“ In einer gängigen Definition heißt es zum Beispiel: „Kompetenz ist die Fähigkeit bzw. das Potenzial zur erfolgreichen Bewältigung komplexer Anforderungen in spezifischen Situationen. Kompetentes Handeln [...] wird durch äußere Umstände und Rahmenbedingungen einer Situation beeinflusst (Strauch/Jütten/Mania 2009, zit. nach Nuissl/Lattke/Pätzold 2010, S. 80). Damit ist eine Kontextabhängigkeit von Performanz (z.B. Abhängigkeit der Leistungsfähigkeit von den Arbeitsbedingungen) angedeutet, die unmittelbar einleuchtet.

Aber auch Kompetenzanforderungen sind stark kontextabhängig, und Strukturen prägen Kompetenzen. Ein (domänenspezifischer) Kompetenzkatalog setzt daher nicht nur Einigung über die Kompetenzen voraus, sondern auch Einigung über die konkrete Anwendungssituation, also den Handlungsbereich und seine Bedingungen. Derartige Handlungsfelder sind aber gerade in der Erwachsenenbildung oft schwach konturiert und zudem beweglich.⁸

Kompetenzkataloge sind außerdem (notwendigerweise) zukunftsgerichtet und beruhen auf einer Annahme künftiger Anforderungen im Handlungsfeld – und das in einer rasch veränderlichen, kontingenten Umwelt. Ein lange Zeit valider Kompetenzkatalog kann sich z.B. schon aufgrund förderpolitischer Bedingungen rasch ändern (vgl. die Folgen der Initiative Erwachsenenbildung mit zahlreichen Nachqualifizierungen bei DaZ-KursleiterInnen).

Bedenkt man diese hohe Kontextabhängigkeit von Kompetenzen (sowohl auf der Ebene von Performanz als auch auf der Ebene von Kompetenzanforderung), dann könnte man meinen, der Kontext – und nicht die Person – sei der wichtigste Träger von Kompetenzen (vgl. Buiskool/Broek 2012, S. 89).

2.11.1. Kompetenzanforderungen

Die praktischen Kompetenzanforderungen in der Basisbildung mit MigrantInnen sind vielfältig und decken sich aus Sicht der KursleiterInnen nicht immer mit den Inhalten entsprechender Curricula.

Zu den Fähigkeiten und Kenntnissen, welche für die Tätigkeit in der Basisbildung mit MigrantInnen aus der Sicht der Befragten erforderlich sind, liegen ausführliche Antworten von 59 KursleiterInnen vor.

- Methodenkompetenz wird von rund 70% der Antwortenden als notwendig erachtet.
- Die nötigen Fachkompetenzen beziehen sich schwerpunkthaft auf (1) den Prozess des Schriftspracherwerbs und (2) die Lebenssituation der Lernenden.
- Eine von allen genannte Kategorie war die der sozialen Kompetenzen, wobei am weitesten häufigsten die Fähigkeit zur Empathie (Einfühlungsvermögen) genannt wurde (44%).
- Alle Antwortenden sahen auch Aspekte der personalen Kompetenz als unverzichtbar an, also Fähigkeiten die das eigene Erleben im Arbeitsprozess steuern. Hier wurde „Geduld“ am häufigsten genannt, gefolgt von Abgrenzung und Selbstreflexion.

⁸ In welchem Maße Anforderungen und damit Kompetenzen in der Erwachsenenbildung generell beweglich und kontextgebunden sind, belegt auch eine europaweite Studie über Weiterbildungsberufe und ihre Tätigkeitsfeldern, vgl. Buiskool et al 2010).

- Nahezu 10 % der Antwortenden führten das Basiswissen der KursleiterInnen als Voraussetzung an, insbesondere eine gute Allgemeinbildung und sehr gute Deutschkenntnisse.
- Eigenerfahrung mit der Sprachlernsituation und/oder der Migration wurde empfohlen (10%).

Aus Sicht der KursleiterInnen (das zeigen auch die Antworten auf die Frage nach einer "guten Ausbildung") sind es vor allem praxisbezogenes Wissen und spezifische Handlungsfähigkeit für besondere Situation in der Basisbildung, die erforderlich sind. Manche KursleiterInnen setzen theoretischen oder wissenschaftlichen Input in der Ausbildung ganz konkret mit ihrer Praxis in Bezug - Zitat: *„ein gutes Theoriewissen hilft dem Reflexionsspektrum; Theorie und Reflexion helfen gute Methoden zu finden und zu verwenden; mit guten Methoden wächst Wissen über Zielgruppen in der Praxis sehr schnell“*.

Überlegungen zu spezifischen Kompetenzanforderung für die Basisbildung (mit MigrantInnen) sind auch nationalen Dokumenten (mit unterschiedlich verbindlichem Charakter) zu entnehmen, zum Beispiel

- dem Programmplanungsdokument zur Initiative Erwachsenenbildung (vgl. Länder-Bund-ExpertInnengruppe „Initiative Erwachsenenbildung“ 2011)
- dem Rahmencurriculum zur „Fachspezifischen Erstausbildung für BasisbildnerInnen“ (BMUKK 2012)
- dem „Rahmencurriculum für Deutsch als Zweitsprache & Alphabetisierung“ der Stadt Wien (vgl. Faistauer/Fritz/Hrubesch/Ritter 2006)

Eine weitere gut durchdachte Quelle bildet die „Description of Teachers' Competence in Initial and Functional Literacy for Adults with Non-Nordic Mother Tongues“ des nordischen Netzwerks Alfarådet (2013).

In Summe lassen sich die Kompetenzanforderungen zusammenfassen als:

- spezifische Fachkompetenzen
- spezifische didaktische Kompetenzen (Methodenkompetenz) und Beratungskompetenz
- soziale Kompetenzen einschließlich „interkultureller Kompetenz“

Dazu kommen aufgrund praktischer Erfordernisse (je nach Quelle bzw. Tätigkeitsschwerpunkt)

- Management- und Methodenkompetenz für Projektakquise und –abwicklung und
- spezifische personale Kompetenzen (z.B. zum Umgang mit schwierigen Arbeitssituationen)

Konkret besteht inhaltlicher **Ausbildungsbedarf** auf folgenden Ebenen (vgl. Aschemann 2014):

- eigenes Anwendungswissen im Fach (z.B. fehlerfrei Rechnen können, Deutsch sprechen und schreiben können, IKT-Anwendungswissen)
- eigenes gesellschaftspolitisches Orientierungswissen (um dieses vermitteln zu können)
- Meta-Wissen zum Fach (Funktionsregeln: z.B. Grammatikregeln kennen, Rechenregeln/-Logiken kennen und verstehen, IKT-Hintergrundwissen)
- Knowhow über die spezifische Lernprozesse im jeweiligen Fach (wie funktioniert der Spracherwerb, der Erwerb von logischem Verständnis und Zahlenverständnis, das Vertrautwerden mit EDV-Anwendungen und Bedienelementen?)
- (Mit-)Herstellung geeigneter Durchführungsbedingungen für Kurse und andere Lernangebote
- spezifisch andragogisches Knowhow (wie lernen Erwachsene, wie ist diese Lernen optimal zu begleiten?)

- spezifisches Zielgruppenwissen
- konkrete Methoden (Didaktisierung) für das Erwachsenenlernen im jeweiligen Fach unter bes. Berücksichtigung der jeweiligen Zielgruppe(n)
- Umsetzung in heterogenen Gruppen (Binnendifferenzierung)
- personale Kompetenzen (Reflexivität, Psychohygiene)

Nittel (2000) meint zu den wichtigsten Domänen in Kompetenzkatalogen der Erwachsenenbildung: „Als komplett gelten Kompetenzkataloge in der Regel dann, wenn folgende vier Bereiche berücksichtigt worden sind, nämlich die Interaktion mit der Klientel im Vis-à-vis-Kontakt, das strategische Handeln in Organisationen, der Umgang mit sich selbst und das Vermitteln von Inhalten (vgl. Nittel 2000, S. 76).

2.11.2. Informeller Kompetenzerwerb

Es ist unvermeidlich, dass ein Teil der nötigen Kompetenzen nicht vorweg in einer Ausbildung vermittelt wird, sondern erst in der Praxis entsteht. Auch nach diesem Kompetenzerwerb im Zuge der Berufstätigkeit wurden die KursleiterInnen gefragt. Dabei ist klar, dass informelles Lernen am Arbeitsplatz häufig zu implizitem Wissen (oder Können) führt, und dass eine solche direkte Befragung nur erste Anhaltspunkte (über den expliziten Anteil dieser Wissensbestände) geben kann.

Die KursleiterInnen beschreiben in ihrer Arbeit

- zu rund 72 % personale bzw. soziale Kompetenzen und
- zu rund 66 % methodisch-didaktische Kompetenzen erworben zu haben.

Dabei sind es auch sehr grundlegende Erkenntnisse, die in der Praxis erworben wurden, und zwar sowohl auf der personalen Ebene (Beispiel: *„Wissen wer ich selbst bin, wie ich als Mensch funktioniere“*) als auch auf der Ebene der Didaktik (Beispiel: *“Man kann Lernen nicht erzwingen, es sollte freiwillig sein.“*). Viele KursleiterInnen nennen beide Ebenen und/oder setzen sie miteinander in Beziehung, was anzeigt, dass Praxiswissen eben genau aus diesem Zusammenspiel von Didaktik und Beziehung entsteht.

Ein kleinerer Teil beschreibt auch den Erwerb von Praxiswissen, das sich auf den Zweitspracherwerb und sprachliche Verstehensprozesse bezieht (*„Überwinden von sprachlichen und kulturellen Verständnisbarrieren“*) Weiters definiert sich das spezifische Praxiswissen einer KursleiterInnen in beraterrelevantem Wissen wie z.B. *„welche Ämter, Behörden oder Beratungsstellen bei unterschiedlichen Problemen jeweils zu kontaktieren sind“* oder *„Recherche im Internet zu vielen Themen, die meine Kursteilnehmerinnen betreffen“*.

2.11.3. Personale Kompetenzen

Liest man aktuelle, systematische Beschreibungen von Ausbildungszielen für die Erwachsenenbildung, wird man feststellen, dass in den Ausbildungen fast ausschließlich fachliche und methodische Kompetenzen sowie zunehmend auch soziale Kompetenzen vermittelt werden (sollen), personale Kompetenzen jedoch kaum thematisiert werden. Diese Schwerpunktsetzung gilt sogar für Überlegungen zu den „Schlüsselkompetenzen“ von ErwachsenenbildnerInnen (vgl. Buiskool et al 2010). Generell fällt in einschlägigen Kompetenzbeschreibungen von KursleiterInnen der relativ geringe Stellenwert auf, welcher den personalen Kompetenzen zugeschrieben wird.

Nittel (2000) betonte in einer älteren Arbeit zur Professionalisierung, dass ein vollständiges Spektrum erwachsenenbildnerischer Kompetenz den Umgang mit sich selbst mit einschließen müsse (vgl. Nittel 2000, S. 76).

Für die vorliegende Arbeit wurden die KursleiterInnen ausdrücklich nach den berufsspezifisch wichtigen personalen Kompetenzen befragt – hier eine grafische Darstellung der Antworten:

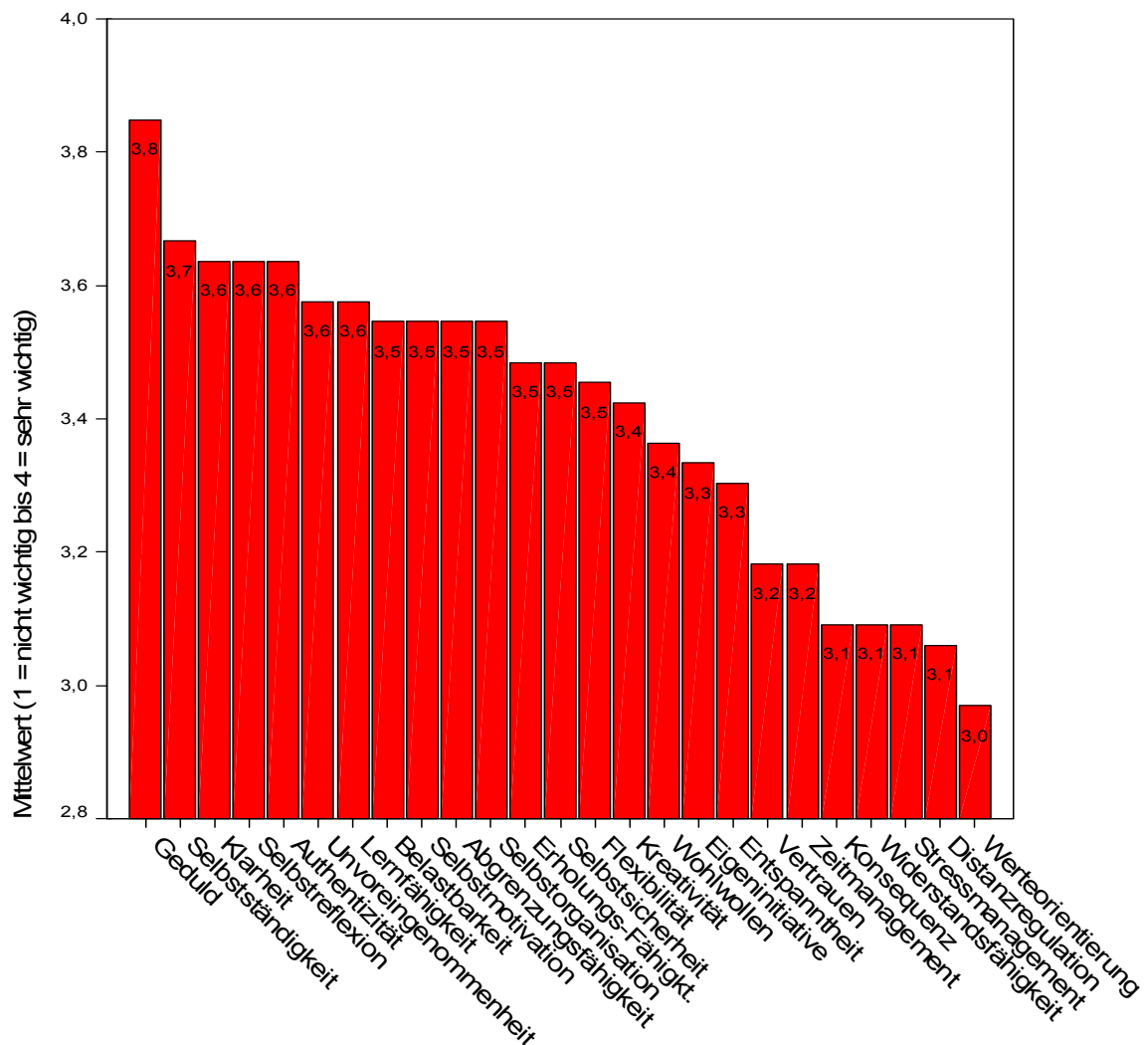


Abb 7: Antworten zur Frage „Welche personalen Kompetenzen halten Sie in Ihrem Beruf für wichtig?“
(dabei bedeuten die Werte 1 = nicht wichtig, 2 = eher nicht wichtig, 3 = eher wichtig, 4 = sehr wichtig)

Auf den ersten Blick fällt auf, dass insgesamt sehr viele personale Fähigkeiten von den Kursleiterinnen als wichtig angesehen werden - was im Gegensatz zu Kompetenzbeschreibungen und Curricula steht (während viele dieser Fähigkeit reflektierend gestärkt werden könnten und vermutlich für den längerfristigen Verbleib im Arbeitsfeld mit entscheidend sein dürften).

Dass es sich bei Selbstständigkeit, Geduld, Klarheit, Selbstreflexion, Unvoreingenommenheit, Belastbarkeit, Selbstmotivation, Abgrenzungsfähigkeit usw. um wünschenswerte Fähigkeiten handelt, ergab auch eine Arbeit der Wiener Volkshochschulen 2009, in der in einem anspruchsvollen Gemeinschaftsprojekt eine inhaltliche Auffächerung der 8 EU-Schlüsselkompetenzen für ein übergreifendes Programmplanungsdokument erarbeitet wurde (vgl. Hackl/Aschemann 2009). Die „Gesellschaftskompetenz und Selbstkompetenz“ wurde hier in einen politischen Bereich, einen kulturellen Bereich, einen sozialen Bereich und einen personalen Bereich unterteilt, wobei der personale Bereich Teilkompetenzen umfasst wie etwa „Sich erkennen“, „Für sich eintreten“, „Sich entspannen“, „Sich schützen“, „Die eigene Gesundheit pflegen“ und „Sich entwickeln.“

In einschlägigen Kompetenzbeschreibungen wird dagegen personale Kompetenz überwiegend mit der Fähigkeit zur Reflexion des eigenen (Unterrichts-)Handelns (in Hinblick auf seine Folgen für die TeilnehmerInnen) gleichgesetzt. Ein derartiges (selbst)kritisches Reflektieren des eigenen Handelns und der gegebenen Machtverhältnisse zugunsten der lernenden MigrantInnen ist sehr wichtig und gerade angesichts der Rechtslage und der empirischen Daten zur Situation von MigrantInnen am Arbeits- und Bildungsmarkt unverzichtbar. „Selbstreflexion“ meint daher in den meisten aktuellen Ausbildungen „Reflexion des eigenen Verhaltens in der Lehr-Lernsituation in Hinblick auf seine Auswirkungen auf die Lernenden“.

Bedenkt man jedoch, dass die (zumeist weiblichen) KursleiterInnen ihre berufliche Tätigkeit zu einem großen Teil unter Bedingungen unzureichender Absicherung leisten, die eine hohe Fluktuation im Berufsfeld zur Folge hat, scheint es wichtig, die Fähigkeit zur Reflexion/Reflexivität inhaltlich breiter zu sehen und mindestens folgende Themenfelder anzusteuern:

- die Bedingtheit und die Bedingungen des Lernens von MigrantInnen
- die Bedingtheit und die Bedingungen des KursleiterInnen-Verhaltens
- das KursleiterInnen-Verhalten in seinen Auswirkungen auf die TeilnehmerInnen
- das KursleiterInnen-Verhalten in seinen Auswirkungen auf eigene Ressourcen/Perspektiven

Basisbildung findet in einem Feld zwischen emanzipatorischem Anspruch und Marktlogik statt, das von Widersprüchen geprägt ist. Dies gilt nicht nur mit Blick auf die Lernenden, sondern auch mit Blick auf die Unterrichtenden selbst.

Pachner (2013) vertritt die These, „dass insbesondere die Kompetenz zur Selbstreflexion ErwachsenenbildnerInnen darin unterstützt, mit Wandel umzugehen, Veränderung zu ermöglichen und innovatives Lehrverhalten zu praktizieren“ (S. 1). Sie skizziert Selbstreflexion als bewussten und kritischen Prozess zur Auswertung der eigenen Erfahrungen.

Würde sich dieser Prozess ausschließlich auf die didaktische Erfahrung bzw. professionelle Beziehung zu den Lernenden beziehen, könnte er schnell als Aufruf zur fortlaufenden Selbstoptimierung erlebt werden – und würde seines emanzipatorischen Potenzials beraubt. Erst eine kritische Reflexion der eigenen Arbeitsverhältnisse, der eigenen Bedingungen und Bedingtheit macht die professionelle Selbstreflexion von KursleiterInnen vollständig.

2.11.4. (Über-)Institutionelle Kompetenz und berufsbezogene Reflexivität

Mit dem Aufruf zur (Selbst-)Reflexion können unterschiedliche Anliegen transportiert werden: die kritische und bewusste Bezugnahme auf die jeweilige (und damit auch die eigene) Situation - oder auch ein Appell infolge der Marktlogik, der Individuen auf sich selbst zurückverweist, wo eigentlich Strukturen nötig wären.

Von Fritz kam schon 2005 der Hinweis, dass „institutionelle Kompetenz“ (im Sinne der Auseinandersetzung mit der eigenen Arbeitgeber-Institution und den rechtlichen und steuerlichen Implikationen der eigenen Arbeit) einen unverzichtbaren Bestandteil eines TrainerInnen-Portfolios darstellen (vgl. Fritz 2005, S. 13).

David (2010) verweist auf die generelle Notwendigkeit, sich als ErwachsenenbildnerIn das eigene Verhältnis zur Arbeitgeber- oder Auftraggeber-Institution reflexiv zu erarbeiten (wo die Arbeit infolge eines geringen standesrechtlichen Professionalisierungsgrades oft in Form einer Beauftragung und nicht in Form einer kontinuierlichen Anstellung erfolgt):

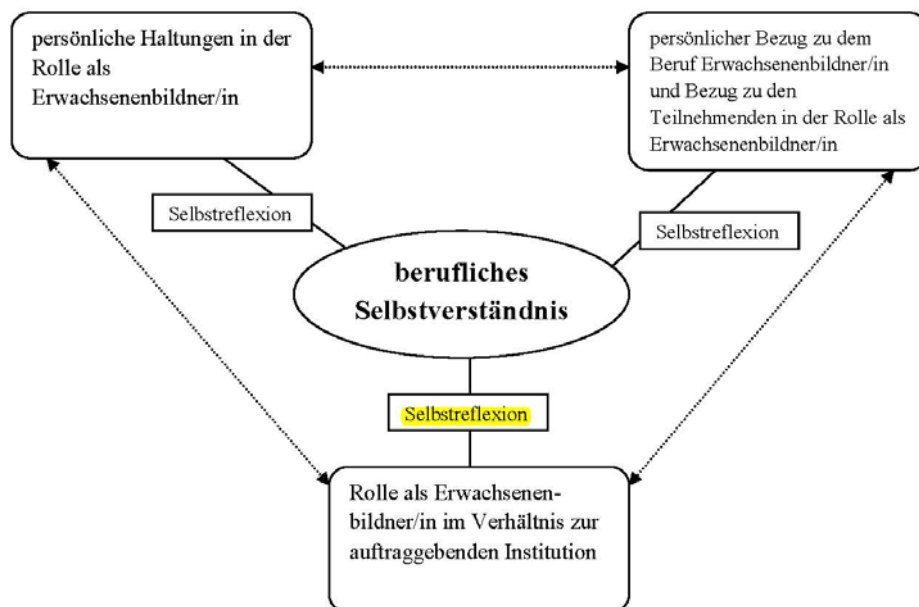


Abb. 8: Reflexionsfelder zum Entwickeln eines beruflichen Selbstverständnisses als ErwachsenenbildnerIn – entnommen aus: David 2010, S. 63 (Hervorhebung: B.A.)

Erkennbar ist, dass die eigene Beruflichkeit als solche reflektiert werden muss, um bewusste Professionalität entwickeln zu können.

Eine derartige „Berufsreflexion“ müsste (aus gegenwärtiger Sicht) Wissensbestände und Reflexionsräume zu folgenden Themen umfassen:

- Professionspezifisches Orientierungswissen: reflexives Wissen zur Einordnung des eigenen Berufs aus professionstheoretischer Perspektive
- Reflexion zur situativen Bedingtheit des eigenen KursleiterInnen-Verhaltens

- Professionsspezifische Rechtsgrundlagen: Wissen über Arbeitsrecht, Steuerpflichten und die arbeits- und sozialversicherungsrechtlichen Spezifika einer Tätigkeit in der Erwachsenenbildung, einschließlich dem gültigen Kollektivvertrag.
- Wissen über bildungspolitische Rahmungen, hier z.B. die Initiative Erwachsenenbildung inkl. der 15a-Vereinbarungen.
- Berufliches Selbstverständnis in Relation zu konkreten Auftraggeber-Institutionen (umfasst das Vertrautsein mit dem Leitbild der aktuellen Arbeitgeber-Institution, aber auch das Entwickeln einer spezifischen professionellen Haltung gegenüber anderen potenziellen Auftraggeber-Einrichtungen)
- Wissen über mögliche Weiterbildungs- und Professionalisierungswege, darunter auch die Möglichkeiten nutzbringender Theorie-Praxis-Relationierung
- Reflexion zum eigenen KursleiterInnen-Verhalten in seinen Auswirkungen auf die eigenen Ressourcen und Perspektiven.

2.11.5. Kompetenz- und verbleibsfördernde Faktoren

Ein sehr hoher Anteil (nämlich 96%) der befragten KursleiterInnen empfindet die eigene Arbeit als sinnvoll – sicher ein für den längerfristigen Verbleib im Berufsfeld zentraler Faktor. Über drei Viertel der Befragten gehen auch davon aus, diesen Beruf noch mit 60 Jahren ausüben zu können. Zweifel an dieser Möglichkeit betreffen fast ausschließlich das Thema der finanziellen Enge und mangelnden Absicherung.

Die von den KursleiterInnen beschriebenen „Charakteristika einer Einrichtung, die unter TrainerInnen einen guten Ruf als Arbeitgeber genießt“ geben konkrete Hinweise auf verbleibsfördernde Faktoren (vgl. Kapitel 2.2). Solche Faktoren sind

- die finanzielle Abgeltung der tatsächlichen Arbeitszeit
- die wahrgenommene Leitungskompetenz des/der Vorgesetzten
- ein kollegiales Miteinander und ein guter Austausch untereinander
- Freiraum im Unterrichten und die Möglichkeit zur Weiterbildung

Zur Illustration ein typisches Zitat einer Trainerin: *„Motiviert bin ich extrem, ich liebe meine Arbeit, muss aber mit meinen Ressourcen haushalten, mache Qi-Gong und private Supervision und versuche mich nicht zu oft über die miesen Dienstverträge zu ärgern.“*

Vor allem in Bezug auf die inhaltliche und methodische Ausrichtung und Gestaltung der Kurse besteht für die KursleiterInnen weitgehend Übereinstimmung mit ihren ArbeitgeberInnen. Mehr als ein Drittel der Befragten beschreiben auch Übereinstimmungen hinsichtlich der Werthaltung (Menschenbild, politische Positionierung, Qualitätsansprüche etc.).

Als deutliche Konfliktzone zwischen der Perspektive der ArbeitgeberInnen und KursleiterInnen wurden die Arbeitsbedingungen und die Arbeitsbewertung sichtbar. Sowohl hinsichtlich der Abgrenzung zwischen Arbeit und Nicht-Arbeit, als auch hinsichtlich der Art, Form, Organisation und Entlohnung des Arbeitsverhältnisses herrscht hier Unstimmigkeit.

Zweifelloos ist es auch das eigene Umgehen mit der Situation, welches über das persönliche Erleben mit entscheidet. Die zweite Befragungswelle suchte daher auch nach persönlichen Ressourcen der KursleiterInnen, die ihnen helfen motiviert zu bleiben, nach Haltungen und Kommunikationsformen,

die sich als gesundheitsfördernd erweisen, und insgesamt nach guten Möglichkeiten, sich in diesem inhaltlich so reizvollen Arbeitsfeld längerfristig mit Kraft und Begeisterung zu engagieren.

Dafür wurde die Frage gestellt, „**Welche Wege (Haltungen, Ressourcen, ...) haben Sie selbst ganz persönlich gefunden, um gut für Ihr Wohlbefinden und Ihre Motivation in der Arbeit zu sorgen?**“.

Die gesammelten Antworten wurden kategorisiert, und eine kurze Sonderauswertung wurde bereits im Sept. 2013 in digitaler und Printversion an KursleiterInnen verteilt (vgl. Aschemann 2013). Im Wesentlichen wurden folgende Strategien von den Befragten angeführt:

- a) im Unterricht bewusst für sich sorgen (Entlastung und Vergnügen)
- b) Verantwortung abgeben (mental und real)
- c) die eigene Haltung pflegen und die Aufmerksamkeit bewusst lenken
- d) das Bedürfnis nach Anerkennung auf vielfältigen Wegen stillen
- e) die Tätigkeit bewusst genießen und das persönliche Kostbare daran finden
- f) sich im gegenseitigen Austausch stärken (lassen)
- g) den Unterricht durch gezielte Vor- und Nachbereitung entlasten
- h) Ausgleich in einem zweiten Arbeitsfeld finden
- i) bewusste Selbstfürsorge in der Freizeit üben

Von den Befragten wurde Interesse zur weitergehenden Beschäftigung mit diesem Thema beschrieben (rund 39 % zeigten sich sehr interessiert und weitere 36 % interessiert an einem diesbezüglichen Angebot). 2014 werden daher österreichweit Ressourcenworkshops für KursleiterInnen angeboten, die gemeinsam mit einer Expertin für Burnoutprophylaxe konzipiert wurden und die bewusste Ressourcenpflege der KursleiterInnen zum Inhalt haben⁹.

⁹ Nähere Informationen auf www.netzwerkmiika.at

3. Fazit und Ausblick

Das Netzwerk MIKA hat sich zum Ziel gesetzt, die Tätigkeit von ErwachsenenbildnerInnen im Bereich Alphabetisierung, Basisbildung (Grundbildung) und Zweitspracherwerb mit MigrantInnen österreichweit zu professionalisieren.

Wiewohl das über Ausbildungen, Weiterbildungen und die reflexive Beschäftigung mit Qualitätskriterien (wie wir meinen) erfolgreich geschieht, braucht es parallel dazu eine ständige Vergewisserung in der Frage, was denn Professionalisierung und Professionalitätsentwicklung insgesamt umfassen muss, um wirklich zu einer verbesserten Angebotsqualität für die Lernenden beizutragen.

Ein Blick in den wissenschaftlichen Diskurs zeigt zwei wichtige Perspektiven zum Thema Professionalisierung in der Erwachsenenbildung:

1. Die kompetenztheoretische Perspektive, die (vereinfacht dargestellt) aus der Praxis und einer Wertebasis (normativ) ableitet, was ErwachsenenbildnerInnen können (sollen) - mit dem Ergebnis von Kompetenzkatalogen, die in (standardisierte) curriculare Angebote münden und insofern einer Verberuflichung massiven positiven Vorschub leisten können. Sich von diesem Zugang eine vollständige Lösung in Hinblick auf Professionalitätsentwicklung zu erwarten, wird als rationalistisch oder sogar technokratisch kritisiert.

2. Die differenztheoretische Perspektive scheint geeignet, um ergänzend jene Spannungsfelder verstärkt auszuleuchten, welche eine lineare Umsetzung solcher Curricula in eine erhöhte Angebotsqualität behindern können: sie stellt zum Beispiel Fragen nach dem Umgang mit Hierarchien und Widersprüchen, nach der Beziehung zwischen Unterrichtenden und Organisationen bzw. Unterrichtenden und Lernenden, und nach den Differenzen zwischen Ansprüchen und Möglichkeiten.

Beide Perspektiven treffen sich letztlich beim Anliegen, das Handlungsfeld (wenn auch in unterschiedlicher Weise) um- oder mitzugestalten. Eine solche Mitgestaltung ist – folgt man den Ergebnissen der vorliegenden Studie – auch dringend nötig.

Immerhin bestätigt der empirische Blick auf die Arbeitssituation von KursleiterInnen Folgendes: Einer sehr hohen Zufriedenheit mit Beziehungsvariablen in diesem Arbeitsfeld steht die tendenzielle Unzufriedenheit mit Perspektiven, Absicherung und monetärer Anerkennung gegenüber. Wir haben es mit einem traditionell weiblichen Tätigkeitsfeld zu tun, in dem mit hohem Einsatz und Idealismus gearbeitet wird und gleichzeitig prekäre Situationen mehr oder weniger billigend in Kauf genommen werden. Dass die KursleiterInnen insgesamt eine hohe berufliche Zufriedenheit beschreiben, ergibt sich aufgrund der menschlich-inhaltlichen Befriedigung und aufgrund ihrer guten Beziehungserfahrungen, die vor allem durch den von der Politik vorgegebenen Ergebnisdruck gestört werden. Aus Sicht der Betroffenen sind hier die personalen und sozialen Kompetenzen noch wichtiger als eine Hochschulausbildung. Gleichzeitig weist die Berufsgruppe eine auffallend hohe Weiterbildungsbereitschaft und –beteiligung auf. Wenn diese Bereitschaft zur individuellen Professionalitätsentwicklung nicht in konkrete Handlungen mündet, ist das häufig Arbeitsbedingungen anzulasten, die eine bezahlte Freistellung für Weiterbildungen nicht ermöglichen.

Strukturelle Professionalisierung ist ein gesellschaftlicher Aushandlungsprozess und wird in der Regel von den VertreterInnen der Profession auf mehreren Ebenen verfolgt: Qualifizierung gehört dazu, ebenso wie Selbstorganisation und die Sicherstellung von ausreichenden Erwerbchancen im Beschäftigungsfeld (vgl. Kraus 2012).

Letzteres kann durch eine individuelle Professionalitätsentwicklung nicht erreicht oder ersetzt werden, im Gegenteil ist die Professionalitätsentwicklung der Einzelnen von ausreichenden Professionsstrukturen abhängig. Neben einem professionsspezifischen Wissen und Begriffsrepertoire erfordert eine individuelle berufliche Weiterentwicklung unter anderem ein organisiertes und strukturiertes

kollegiales Umfeld mit der Möglichkeit der professionsspezifischen Sozialisation - kollektive Wissensbestände und kollektive Sozialstrukturen müssen einander ergänzen (ebd.).

Kompetenzen wie die Fähigkeit zur Selbstreflexion (in ihrer Anwendung zur laufenden professionellen Selbstoptimierung) haben zwar Konjunktur in Forschung und Praxis, gleichzeitig darf der Aspekt der Verberuflichung (Gewinnung des Status einer Profession) nicht aufgegeben und Professionalität nicht auf individuelle Weiterentwicklung und gekonnte Beruflichkeit reduziert werden:

„Nimmt man die beiden (...) Ebenen von struktureller und individueller Professionalisierung zusammen, dann geht mit dem Bestreben des Einzelnen, sich Professionalität anzueignen und diese zu erhalten, auch das Versprechen der Profession einher, in einem markierten Beschäftigungsfeld tätig zu sein und die entsprechenden Gratifikationen zu erhalten. Den Anstrengungen, derer es auf Seiten des Individuums bedarf, um Professionalität aufzubauen, zu erhalten und zu erweitern – also der individuellen Professionalisierung -, stehen spezifische Anreize des Tätigkeitfeldes gegenüber, die nur über eine strukturelle Professionalisierung erreicht werden können. Diese Anreize sind nicht nur, aber auch monetärer Natur (...). Der Prozess der strukturellen Professionalisierung, zu dessen Ziel unter anderem ein gesichertes und statushohes Tätigkeitfeld mit Handlungsautonomie gehört, spielt somit sowohl als Voraussetzung wie als Anreiz für eine individuelle Professionalisierung eine wichtige Rolle.“ (Kraus 2012, S. 40f.).

Die hohe Heterogenität und Beweglichkeit des Handlungsfeldes erschweren eine solche strukturelle Professionalisierung, da immer wieder neu bei einer fachlich-inhaltlichen Selbstvergewisserung ange setzt wird bzw. werden muss.

In der Alphabetisierung/Basisbildung in Österreich waren es zuletzt die Förderlogiken in Zusammenhang mit der Initiative Erwachsenenbildung, welche den Fokus der Tätigkeit und damit die identitätsstiftenden Begriffe neu in Bewegung gebracht haben. Professionelle Identität und damit „Kompetenzaufschichtung“ soll sich jetzt um das Kernkonzept der Basisbildung herum aufbauen, nachdem sie sich im betrachteten Handlungsfeld zunächst um DaZ und dann um Alphabetisierung/Literacy herum aufgebaut hatte.

Gleichzeitig ist zu sagen, dass in den letzten Jahren durchaus Strukturen entstanden sind, die Elemente einer (erfolgreichen) Verberuflichung darstellen: die Ausbildungsvoraussetzungen und Zugänge gerade für die Basisbildung wurden im Zuge der Initiative Erwachsenenbildung (IEB) formalisiert, und es existiert ein (BABE-)Kollektivvertrag, der im Falle von Anstellungsverhältnissen für KursleiterInnen greift.

Dass diese Entwicklungen (die IEB und die damit verbundenen Qualifizierungsverpflichtungen ebenso wie der Kollektivvertrag) von den BasisbildnerInnen selbst bislang vorrangig kritisch kommentiert und nicht als Unterstützung erlebt werden, ist mehr als ein Schönheitsfehler.

De facto sind mit diesen Angeboten für den/die einzelnen Basisbildner/in keine monetären Verbesserungen verbunden, sondern erhöhte „Verbleibschancen“. Ähnlich wie für Lernende häufig die „Employability“ steigt - nicht aber unbedingt als „Employment“ realisiert werden kann - erscheint hier die „Chance“ quasi als neue Zielgröße, was aus individueller Perspektive natürlich nicht genügen kann. Qualität bzw. Kompetenz als Bringschuld ohne die Gewissheit ihrer monetären Anerkennung prägen gegenwärtig das Feld - übrigens auch auf Seiten der Basisbildungs-Anbieter, wenn sie ihre Angebote als Voraussetzung für eine ungewisse Finanzierung akkreditieren lassen.

Hier sind m.E. zwei Aktivitäten als nächste Schritte sinnvoll:

Der erste besteht darin, die KursleiterInnen (auch im Zuge von Aus- und Weiterbildungen) gezielt in ihrer (über)institutionellen Kompetenz und berufsbezogenen Reflexivität (oder „Berufsreflexion“) zu stärken. Dazu gehört Orientierungswissen zur Einordnung der eigenen „Beruflichkeit“, das Wissen über professionsspezifische Rechtsgrundlagen, spezifische bildungspolitische Rahmengenbungen,

ebenso wie ein klares und reflektiertes Selbstverständnis in Relation zu konkreten Auftraggeber-Institutionen – wie das in Kapitel 2.11.4. bereits ausführlicher beschrieben wurde. Mit dem Angebot solcher Lern- Diskussions- und Reflexionsräume zur beruflichen Identität verbindet sich die Hoffnung auf ein gesteigertes „Professionsbewusstsein“ seitens der KursleiterInnen, das auch ein kollektives Auftreten im Falle von berufspolitischen Forderungen unterstützen könnte.

Grundlegend erscheint mir aber auch, durch gezielte und vertiefte Aktivitäten der Professionalisierungsforschung für die Erwachsenenbildung generell die „Innensicht auf Professionalisierung“ und Prozesse der Professionalitätsentwicklung zu erheben, um die (großen!) Bemühungen der in diesem Feld (auf unterschiedlichen Ebenen) tätigen AkteurInnen in der Folge noch gezielter und förderlicher aufeinander abstimmen zu können.

4. Anhang

Quellen

- Alfänger, Julia/Cywinski, Robert/Elias, Arne (2014): Beschäftigung in der Weiterbildung - Im Spannungsfeld von Prekarisierung und Professionalisierung. Beitrag auf der DGFE-Tagung „Traditionen und Zukünfte“ am 10.03.2014.
- Alfarådet, The Nordic Adult Literacy Network (2013): Description of Teachers' Competence in Initial and Functional Literacy for Adults with Non-Nordic Mother Tongues. Online verfügbar unter: http://www.nordvux.net/Portals/0/_dokumenter/2013/english_brochure_for_printing_with_bleeds.pdf [zuletzt abgerufen: 2014-04-04]
- Aschemann, Birgit/Gugler, Petra (2011): MIKA Migrations – Kompetenz – Alphabetisierung. Wissenschaftliche Begleitung zur Aus- und Weiterbildung für Unterrichtende. Graz/Wien: unveröffentlichter Evaluationsbericht.
- Aschemann, Birgit (2013): Gerne TrainerIn sein und bleiben. Tipps von Unterrichtenden für Unterrichtende in der Basisbildung mit MigrantInnen. Graz/Wien: Frauenservice/Netzwerk MIKA. Online verfügbar unter: http://www.netzwerkmika.at/site/images/TrainerInnentipps_final_Web.pdf [zuletzt abgerufen: 2014-03-03]
- Aschemann, Birgit (2014): Qualitätsleitfaden für die Ausbildung von BasisbildnerInnen für Lernende nicht-deutscher Erstsprachen. Graz/Wien: Frauenservice/Netzwerk MIKA. Online verfügbar unter: http://www.netzwerkmika.at/site/images/Qualit%C3%A4tsleitfaden_FINAL.pdf [zuletzt abgerufen: 2014-04-04]
- Aschemann, Birgit (2014): Evaluation der Fachspezifischen Erstausbildung für Basisbildungs-TrainerInnen. Graz/Wien: unveröffentlichter Evaluationsbericht.
- Buiskool, B.J./Broek, S.D./Van Lakerveld, J.A./Zarifis, G.K./Osborne, M. (2010): Key competences for adult learning professionals. Contribution to the development of a reference framework of key competences for adult learning professionals. Bredewater (NL): Research voor Beleid.
- Buiskool, Bert-Jan/Broek, Simon (Hg.) (2012): Schlüsselkompetenzen für das Weiterbildungspersonal. In: Sgier, Irena/Lattke, Susanne (Hg.): Professionalisierungsstrategien der Erwachsenenbildung in Europa. Entwicklungen und Ergebnisse aus Forschungsprojekten. Bielefeld: Bertelsmann. S. 87-107.
- Bundesministerin für Frauen und Öffentlichen Dienst im Bundeskanzleramt Österreich (Hg.): Frauenbericht 2010. Bericht betreffend die Situation von Frauen in Österreich im Zeitraum von 1998 bis 2008. Wien: BKA.
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Abt. II/V - Erwachsenenbildung (2012): Rahmencurriculum „Fachspezifische Erstausbildung für BasisbildungstrainerInnen“. Wien. Online verfügbar unter: http://erwachsenenbildung.at/downloads/themen/Rahmencurriculum_Fachspezifische_Erstausbildung_BasisbildungstrainerInnen.pdf [zuletzt abgerufen: 2014-02-03].

- David, Lisa (2010): Didaktisch-reflexive Kompetenz als Professionalitätsmerkmal von ErwachsenenbildnerInnen. Graz: Master-Arbeit am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft.
- Dewe, Bernd/Feistel, Katharina (2010): Reflexive Professionalität in der Erwachsenenbildung. In: Hof, Christiane/Ludwig, Joachim/Schäffer, Burkhard (Hg.): Professionalität zwischen Praxis, Politik und Disziplin. Baltmannsweiler: Schneider. S. 86-98.
- Dörner, Olaf/Schäffer, Burkhard (2010): Phantom Professionalität? Zur Inszenierung von Professionalität in Kontexten der Erwachsenenbildung am Beispiel Bildungsreisen. In: Hof, Christiane/Ludwig, Joachim/Schäffer, Burkhard (Hg.): Professionalität zwischen Praxis, Politik und Disziplin. Baltmannsweiler: Schneider. S. 126-141.
- Eichmann, Hubert/Flecker, Jörg/Bauernfeind, Alfons/Saupe, Bernhard/Vogt, Marion (2010): Überblick über Arbeitsbedingungen in Österreich. Wien: FORBA/bmask.
- Fritz, Thomas (2005): Portfolio für Unterrichtende. Wien: Unveröffentlichte Arbeitsunterlage der Wiener Volkshochschulen GmbH.
- Fritz, Thomas/Faistauer, Renate/Ritter, Monika/Hrubesch, Angelika (2006): Rahmen-curriculum Deutsch als Zweitsprache & Alphabetisierung. Online verfügbar unter http://www.alphabetisierung.de/fileadmin/files/Dateien/Downloads_Texte/RahmenCurriculum_DaZ_Alpha.pdf [zuletzt abgerufen: 2014-03-12].
- Gruber, Elke (2006): Verberuflichung bei zeitgleicher Entberuflichung. Professionalisierung in der Erwachsenenbildung in Österreich. In: Meisel, Klaus / Schiersmann, Christiane (Hg.): Zukunftsfeld Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann. S. 183-192.
- Hackl, Wilfried; Aschemann, Birgit; AutorInnenkollektiv der Wiener Volkshochschulen GmbH (2009): Weißbuch Programmplanung. Teil 1. Wien: Die Wiener Volkshochschulen GmbH.
- Karsten, Maria-Eleonora (2011): Sozial(pädagogisch)e Berufe sind – immer noch und immer wieder - als Frauenberufe zu professionalisieren in Berufs(aus)bildungen und Arbeitsmarkt. In: bwp@ Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Fachtagung 17. Online verfügbar unter: http://www.bwpat.de/ht2011/ft17/karsten_ft17-ht2011.pdf [zuletzt abgerufen: 2014-03-12].
- Kastner, Monika (2010): Bildungsbenachteiligte Erwachsene – Basisbildung und das Potenzial der vitalen Teilhabe. Klagenfurt: Habilitationsschrift.
- Klingovsky, Ula (2013): Differenz(en) statt Kompetenz. Anmerkungen zu einer dekonstruktiven pädagogischen Professionalität. In: magazin erwachsenenbildung. Ausgabe 20/2013. Wien.
- Kraft, Susanne/Seitter, Wolfgang (2009): Zwischen normativer Vorgabe und individueller Profilierung: Professionalitätsentwicklung in Spannungsfeld von politischen, verbandlichen und individuellen Interessen. In: Seitter, Wolfgang (Hrsg.): Professionalitätsentwicklung in der Weiterbildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 187-203.
- Kraus, Katrin (2012): Professionalisierung und Beschäftigung in der Weiterbildung. Ein Beitrag unter besonderer Berücksichtigung Deutschlands und der Schweiz. In: Sgier, Irena/Lattke, Susanne (Hg.): Professionalisierungsstrategien der Erwachsenenbildung in Europa. Entwicklungen und Ergebnisse aus Forschungsprojekten. Bielefeld: Bertelsmann. S. 35-46.

- Länder-Bund-ExpertInnengruppe „Initiative Erwachsenenbildung“ (2011): Programmplanungsdocument „Initiative Erwachsenenbildung“. Länder-Bund-Initiative zur Förderung grundlegender Bildungsabschlüsse für Erwachsene inklusive Basisbildung/Grundkompetenzen. Online im Internet: https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/PPD%202011_09_15_Letzfassung.pdf [zuletzt abgerufen: 2011-09-15]
- Matthes, Britta/Biersack, Wolfgang (2009): Frauenberufe Männerberufe - Karten neu gemischt. In: IAB-Forum 1/2009, S. 18-23.
- Mürner, Beat (2004): Geschlechtsspezifische Berufssegregation. Erklärungsansätze und deren empirische Bedeutung. Online verfügbar unter <http://homepage.swissonline.ch/bmuerner/berufswahl/> [zuletzt abgerufen: 2014-03-17]
- Nittel, Dieter (2000): Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Nuissl, Ekkehard/Lattke, Susanne/Pätzold, Henning (2010). Europäische Perspektiven der Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann.
- OECD (2011): Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren. Online im Internet: <http://www.oecd.org/education/highereducationandadultlearning/48631632.pdf> [zuletzt abgerufen: 2012-04-04]
- Pachner, Anita (2013): Selbstreflexionskompetenz. Voraussetzung für Lernen und Veränderung in der Erwachsenenbildung? In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 20, 2013. Wien. Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/13-20/meb13-20.pdf>. [zuletzt abgerufen: 2014-03-12]. Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt
- Peters, Roswitha (2010): Professionalität und Handlungsethos – am Beispiel von Erwachsenenbildung. In: Hof, Christiane/Ludwig, Joachim/Schäffer, Burkhard (Hg.): Professionalität zwischen Praxis, Politik und Disziplin. Baltmannsweiler: Schneider. S. 74-85.
- Rat der Europäischen Union (2012): Empfehlung des Rates vom 20. Dezember 2012 zur Validierung nichtformalen und informellen Lernens. Amtsblatt der Europäischen Union 2012/C 398/01). Online verfügbar runter: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:398:0001:0005:DE:PDF> [zuletzt abgerufen: 2013-04-04]
- Rypar, Karin (2011): Strukturelle Probleme in der Erwachsenenbildung. Eine Arbeit der Interventionsforschung zur Betrachtung der Arbeitssituation und des Berufskontextes von ErwachsenenbildnerInnen im Segment Sprache unter besonderer Berücksichtigung des Systems von Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache. Klagenfurt: Dissertation.
- Schütz, Julia (2009): Pädagogische Berufsarbeit und Zufriedenheit. Eine bildungsbereichsübergreifende Studie. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Schume, Claudia (2009): Die österreichische Erwachsenenbildung auf dem Weg zu einer Profession. Materialien zur Erwachsenenbildung Nr. 1/2009. Wien: BMUKK.
- Steiner, Mario: Empirische Analyse für die Programmplanung ESF 2007 – 2013. Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Wien 2006. Online im Internet: http://www.erwachsenenbildung.at/downloads/service/empirische_analyse_ihs.pdf [zuletzt abgerufen: 12.04.2013].

- Stoppacher, Peter (2010): Im Blickpunkt: Lernmotive, Erwartungen und Erfolge von Teilnehmerinnen und Teilnehmern von Basis-Bildungsangeboten. Eine qualitative Studie im Rahmen von In.Bewegung II. Online im Internet: http://www.alphabetisierung.at/uploads/media/TeilnehmerInnen_Endbericht_InBewegung_II.pdf [zuletzt abgerufen: 2011-04-12].
- Strauch, Anne / Pätzold, Henning (2012): Professionalisierung mit Profil? Theoretische und empirische Entwicklungen von Kompetenzrahmen und –profilen in der Weiterbildungsprofessionalisierung im Kontext der Europäischen Union. In: Sgier, Irena/Lattke, Susanne (Hg.): Professionalisierungsstrategien der Erwachsenenbildung in Europa. Entwicklungen und Ergebnisse aus Forschungsprojekten. Bielefeld: Bertelsmann. S. 67-86.
- Vogt, Marion (2010): Überblick über Arbeitsbedingungen in Österreich. Wien: FORBA / BMASK.



VEREIN FRAUENSERVICE GRAZ, A-8020 Graz, Lendplatz 38
ZVR-Zahl 368192012

Tel.: +43 (0) 316 / 71 60 22
Fax: +43 (0) 316 / 71 60 22 -8
E-Mail: office@frauenservice.at

www.frauenservice.at