pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Aschemann, Birgit; Faschingbauer, Helfried

Professionell Handeln zwischen den Fronten. Interpretationen und Entwicklungen von "Professionalität" in AMS-beauftragten Kursmaßnahmen

Magazin Erwachsenenbildung.at (2008) 4, 10 S.

urn:nbn:de:0111-opus-76096

in Kooperation mit / in cooperation with:

Meb
Magazin erwachsenenbildung.at

http://www.erwachsenenbildung.at

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/deed - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

This document is published under following Creative Commons-License: http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/deed.en - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

pedocs
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

MAGAZIN
erwachsenenbildung.at

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

www.erwachsenenbildung.at/magazin

Nr. 4, 2008

Qualifiziert für die Erwachsenenbildung?
Professionalität in der Diskussion

Birgit Aschemann, Lehrbeauftragte und Trainerin und
Helfried Faschingbauer, Trainer und Consulter

Professionell Handeln zwischen den Fronten. Interpretationen und Entwicklungen von „Professionalität“ in AMS-beauftragten Kursmaßnahmen

ISSN 1993-6818
Ein Produkt von www.erwachsenenbildung.at
Erscheint 3 x jährlich online

bm:uk Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur

esf Gefördert aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds und des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur

Professionell Handeln zwischen den Fronten. Interpretationen und Entwicklungen von „Professionalität“ in AMS-beauftragten Kursmaßnahmen

von Birgit Aschemann, Lehrbeauftragte und Trainerin und Helfried Faschingbauer, Trainer und Consulter

Birgit Aschemann und Helfried Faschingbauer (2008): Professionell Handeln zwischen den Fronten. Interpretationen und Entwicklungen von „Professionalität“ in AMS-beauftragten Kursmaßnahmen. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs 4/2008. Online im Internet: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-4/meb08-4.pdf. ISSN 1993-6818. Erscheinungsort: Wien. 24.249 Zeichen. Veröffentlicht Juni 2008.

Schlagworte: Arbeitsmarktservice, AMS, Trainer, Trainerin, professionelles Handeln

Abstract

AMS-finanzierte Kursmaßnahmen bedeuten für ErwachsenenbildnerInnen ein Betätigungsfeld mit besonderen und diffizilen Herausforderungen. Was "Qualität" und "professionelles Handeln" in diesem Feld heißen können, hängt ganz davon ab, wer nach ihnen fragt und wann und mit welchem Interesse.

Konkrete Professionalitätskonzepte und aktuelle Entwicklungen in diesem Arbeitsfeld sind Gegenstand des vorliegenden Diskussionsbeitrages aus der Praxis. Professionelles Handeln entsteht (jenseits von Berufsvertretungen oder standardisierten Qualifizierungen) zwischen Berufsethos, Dienstleistungslogik und einem Arbeitsprozesswissen, das erst in der Praxis generiert wird. Dabei können die Handlungslogiken des AMS, der TrägerInnen, TrainerInnen und TeilnehmerInnen einander unterstützen, irritieren oder behindern – nur gleichgültig lassen können sie einander nicht.

Professionell Handeln zwischen den Fronten. Interpretationen und Entwicklungen von „Professionalität“ in AMS-beauftragten Kursmaßnahmen

von Birgit Aschemann, Lehrbeauftragte und Trainerin und Helfried Faschingbauer, Trainer und Consulter

In den Qualifizierungsmaßnahmen des Arbeitsmarktservice (AMS), vor allem in Berufsorientierungs- und Aktivierungskursen, ist „Qualität“ ein zentrales und immer wieder erörtertes Thema. Qualität und Professionalität wirken wie „Trumpfvokabel“ – Attribute, die wie Orden verliehen (oder selbst umgehängt) werden und ein ausgeprägtes Werturteil enthalten. Die vielen erdenklichen Antworten auf die Frage nach der Qualität hängen immer davon ab, wer wann mit welchem Interesse die Frage stellt. Subjekt, Zeitpunkt und Erkenntnisinteresse bestimmen das jeweilige Verständnis von Qualität und die resultierende Logik professionellen Handelns. Wie diese Interpretationen im AMS-Kontext konkret aussehen, ist Thema dieses Beitrags.

Der Fokus liegt auf den TrainerInnen, die auch in den Qualitätsdebatten häufig in eine Schlüsselposition gerückt werden: Letztlich sind sie es, die die Bildungsprozesse gestalten und die Qualitätsversprechen der TrägerInnen einlösen sollen. Dabei ist die Ausgangslage bezüglich ihrer Qualifizierung denkbar unscharf: In Österreich herrscht die im europäischen Vergleich ungewöhnliche Situation, dass die Ausbildung für TrainerInnen und BildungsberaterInnen im AMS-Kontext nicht standardisiert ist (siehe Steiner 2006). Die Praxis zeigt zudem, dass die Kernkompetenzen der ErwachsenenbildnerInnen – nach einem Vorschlag von Elke Gruber sind das: Konzipieren, Managen, Lehren/Lernen sowie Beraten (siehe Gruber 2006) – im AMS-Kontext zwar notwendig, aber keinesfalls hinreichend sind.

Ziele, Indikatoren und das Professionalitätsverständnis des AMS

Generell gilt: Soll „Qualität“ fassbar werden, muss sie mit konkreten Zielen verbunden werden, deren Erreichung anhand überprüfbarer Indikatoren gemessen werden kann. In der Praxis des Alltagsgeschäfts (Nachweis einer guten Qualität als mitlaufende Priorität!) drängen jedoch Indikatoren dazu, absolut gesetzt zu werden und die eigentlichen Ziele zu verdrängen: Die Indikatoren, die in der Regel nur bestimmte Aspekte der strategischen Ziele abdecken, werden zu Zielen. Ein Beispiel aus der AMS-Steuerung: Wenn das strategische Ziel des AMS darin besteht, Langzeitarbeitslosigkeit zu verhindern, und das operative Ziel die Verringerung der Zahl der Übertritte (Neuzugänge) in die Langzeitarbeitslosigkeit ist (sechs oder zwölf Monate je nach Zugehörigkeit zu bestimmten Personengruppen), so steht auch

der Indikator fest: Die Unterbrechung der Vormerkung wird zum Ziel. Wird das strategische Ziel in dieser Form „verkürzt", wird dessen Erreichung leicht steuerbar, und zwar durch die „Einweisung" in einen Kurs. Bietet sich unmittelbar kein Fachkurs an, dann sind es Orientierungs- bzw. Aktivierungsmaßnahmen. Wir wollen nicht „das Kind mit dem Bade ausschütten" und Orientierungs- bzw. Aktivierungskurse grundsätzlich in Frage stellen. Es geht nur darum zu zeigen, wohin sich der Blick wendet, wenn von Qualität und Zielen die Rede ist, und welche Rolle Qualitätsüberlegungen, die sich aus dem professionellen Selbstverständnis der TrägerInnen und TrainerInnen ergeben, überhaupt noch spielen können. Die Ziele des AMS sind erreicht, wenn die Personen im Kurs sind und mindestens 28 Tage nicht in den Status der Arbeitslosigkeit zurückkehren. Alles, was zusätzlich an Qualität gefordert wird, kostet Geld und vermindert somit die Effizienz der Zielerreichung.

Diese Situation war lange Zeit gegeben und vertrug sich einigermaßen mit dem professionellen Selbstverständnis der TrainerInnen, die (wie in AMS-Ausschreibungen gefordert) über eine fachspezifische und pädagogische Ausbildung (wenn möglich ein abgeschlossenes Studium) sowie über Praxiserfahrung verfügen. Die begehrten „10-Punkte-TrainerInnen"[1] – häufig PädagogInnen, PsychologInnen, ErwachsenenbildnerInnen – konnten unter diesen Bedingungen ihre Tätigkeit, obschon im Spannungsfeld der Interessen, doch einigermaßen unter Wahrung ihres Berufsethos ausüben. Werte wie der emanzipatorische Charakter von Bildung, die nondirektive Hilfe zur Selbsthilfe (statt der direktiven Anleitung), die offene Kommunikation und Vermeidung von Manipulation waren lebbar. In Einzelberatungen konnte an den anstehenden Anliegen und Problemen der so genannten „KundInnen" gearbeitet und der Fokus auf Nachhaltigkeit gelegt werden. Die KursteilnehmerInnen brauchen ja in der Praxis oft weitere Unterstützung (zusätzlich zu dem Auffüllen von Wissenslücken und dem Training von Bewerbungsstrategien), da sie mit „Vermittlungshindernissen" (wie Sucht, Krankheit oder Pflege- bzw. Betreuungspflichten) kämpfen (jene, die das nicht tun, vermitteln sich auch auf einem angespannten Arbeitsmarkt tendenziell vor Ablauf von sechs Monaten selbst). Unter den oben beschriebenen Bedingungen (Kursbesuch als Erfolgsindikator) war diese Sozialarbeit neben der eigentlichen Bildungsarbeit auch halbwegs leistbar.

Aktuell jedoch ändert sich das Professionalitätsverständnis des AMS, es wird (wieder) an den eigenen Zielen und Indikatoren gearbeitet – Langzeitarbeitslosigkeit soll nicht nur durch Unterbrechung der Zählung (scheinbar) beendet werden, sondern die Integration in die Arbeitswelt (das eigentliche Ziel) soll wieder zum Erfolgsmaßstab werden. Die

[1] Die Qualität des in Kursen eingesetzten Personals wird im Rahmen von AMS-Ausschreibungen mit maximal zehn Punkten bewertet. Davon werden maximal sechs Punkte für eine maßnahmenrelevante Grundausbildung plus Spezialausbildung plus pädagogische Ausbildung vergeben, maximal vier Punkte für eine zielgruppenspezifische Berufspraxis (siehe AMS Steiermark o.J.).

Ergebnisqualität („Arbeitsaufnahmen von geschulten Personen innerhalb von 3 Monaten") wird zum dominierenden Kriterium, was durchaus als Professionalisierung im Sinne der Handlungslogik des AMS verstanden werden kann. Die TrägerInnen und damit auch die TrainerInnen werden in den Prozess der Arbeitsvermittlung einbezogen. Das bedeutet, dass die Marktkenntnisse der TrainerInnen wichtiger werden und vor allem, dass TrainerInnen eine wichtige Rolle bei Sanktionen im Falle des Nichtantritts einer zumutbaren Beschäftigung erhalten.[2] Im Klartext heißt das auch, dass Informationen über das Verhalten der TeilnehmerInnen im Prozess der Arbeitsuche an das AMS weiterzugeben sind.

TrägerInnen und TrainerInnen als DienstleisterInnen unter dem Druck der Deprofessionalisierung?

Was bedeutet das nun für die TrägerInnen und ihre TrainerInnen? Professionelle Dienstleistende orientieren sich an den Wünschen ihrer KundInnen und handeln auch danach. Sie geben ihr „Bestes", um ihre KundInnen zufrieden zu stellen, und werden in der Folge bevorzugt beauftragt. Nach der Professionalität der Dienstleistungslogik, die sich ganz am Wunsch der KundInnen orientiert, gilt: Arbeitsantritte sind zu erreichen. Kunde oder Kundin ist nicht, wer so heißt, sondern wer zahlt – also das AMS. Zu bedenken ist, dass die TrägerInnen keine ArbeitskräftevermittlerInnen sind und keine Stellen anzubieten haben, dass also die KursteilnehmerInnen selbst (auch gegen ihren eventuellen Widerstand) zur Stellensuche und Arbeitsaufnahme „aktiviert" werden müssen – und zwar von den TrainerInnen in den Kursen.

Berufsspezifische Normen und Werte bzw. Qualitätskriterien spielen dabei eine untergeordnete Rolle. Wichtig sind ausschließlich die Wünsche der AuftraggeberInnen hinsichtlich des Ergebnisses. Wie dieses Ergebnis erreicht wird, interessiert AuftraggeberInnen kaum, wenn die Maßnahme billig genug ist. TrainerInnen brauchen angesichts dieses Paradigmas zwar für ihren Job eine gewisse Fachkompetenz, ihre Berufsethik könnte sie jedoch bei Ausführung desselben sogar behindern: Eine Sachbearbeiterin hätte hier möglicherweise weniger Bedenken als eine Professionalistin. Es entsteht ein latenter Druck in Richtung Deprofessionalisierung.

Welche Konsequenzen hat diese Entwicklung für das professionelle Handeln von TrainerInnen aus ihrer eigenen Perspektive? Obgleich ohne klar definierte Ausbildung,

---

[2] In einem österreichischen Bundesland werden gegenwärtig sämtliche DienstleisterInnen des AMS verpflichtet, eine Genehmigung zur Arbeitsvermittlung vorzuweisen. Begründet wird dies damit, dass die Sanktionen, die das AMS bei einer Weigerung, eine Arbeitsstelle anzutreten, ausspricht, nur auf dieser Basis rechtlich halten.

Berufsvertretung oder Kollektivvertrag, entwickelten TrainerInnen ihr professionelles Verhalten (im positivistischen Sinn) schon immer aus den Routinen ihres gegebenen Alltags. Im Zuge der Trainingspraxis wird ein spezifisches Arbeitsprozesswissen erworben – eine Prozesskompetenz im Sinne von demjenigen *„Wissen, mit dessen Hilfe die Arbeitenden in den gegebenen Arbeitsverhältnissen zurechtkommen"* (Fischer 2005, S. 308): Es bildet sich nicht nur eine berufliche Identität als ErwachsenenbildnerIn heraus, sondern es entstehen (in einem reflexiven Prozess) auch spezifische Handlungsroutinen für den AMS-Kontext. So wird z. B. der Umgang mit den sehr heterogenen Gruppen und multikausalen Problemlagen der KursteilnehmerInnen erst im Tun erlernt, werden die Anforderungen des Tandemtrainings (Unterricht zu zweit) erst in der Praxis klar, und ein regionales Netzwerk kann nicht vorweg am Papier aufgebaut werden. Dazu kommen Besonderheiten des AMS-Kontextes, die nach der Herausbildung spezifischer Strategien und Kompetenzen verlangen und deren Bewältigung nicht zu den offiziellen Lehrplänen einer erwachsenenpädagogischen Ausbildung gehört:

- Viele TeilnehmerInnen besuchen Orientierungs-/Aktivierungskurse nur unter dem Druck der Notwendigkeit und ihre Ziele stimmen nicht unbedingt mit den Vorgaben des AMS überein.

- Es gibt unter den KursteilnehmerInnen immer auch „Profis", die bereits Orientierungs- bzw. Aktivierungsmaßnahmen besucht haben.[3] Diese Personen haben sich häufig damit arrangiert, dass sie immer wieder Kurse besuchen müssen und akzeptieren es klaglos, wenn sie neue Lebenslaufvarianten oder Berufsbilder erarbeiten müssen. Aus der Logik der KursteilnehmerInnen ist das eine gelebte Form „professionellen" Handelns, die dem Prozess im Kurs jedoch massiv schadet.

- Die TrainerInnen finden sich in einem Erwartungsdreieck wieder, in dem AMS, TeilnehmerInnen und TrägerInneneinrichtungen sie als Verbündete wünschen (vgl. Steiner et al. 2006, S. 13).

- Die TeilnehmerInnen werden aufgefordert, neue Perspektiven zu entwickeln, zugleich werden Ausbildungswünsche häufig aufgrund der Kosten oder der Arbeitsmarktlage abgelehnt.

Das AMS fordert einen rigiden Vollzug hinsichtlich der Anwesenheit, dem Wahrnehmen von Bewerbungsterminen und dem Annehmen zumutbarer Stellen. Das rückt die TrainerInnen in

[3] Die Beschäftigungslosigkeit dieser Personen zieht sich häufig bereits über mehrere Jahre, sie gelten aber trotzdem nicht als langzeitarbeitslos, weil die Zeiten der Arbeitslosigkeit jährlich (oder bei Älteren alle sechs Monate) durch Kurse unterbrochen wurde.

die Nähe der AMS-BeraterInnen, deren Arbeitssituation ebenfalls durch die Gleichzeitigkeit von Unterstützung und Kontrolle gekennzeichnet ist. TrainerInnen mit einschlägigen pädagogischen Ausbildungen sind auf diese Situation denkbar schlecht vorbereitet: Ihr emanzipatorisches Bildungsverständnis und die humanistischen Ideale aus ihren Ausbildungen sprechen gegen eine derartige Praxis.

„Man darf die Kuh nicht schlachten, wenn man sie noch melken will"

Diese Situation war vor zehn Jahren prinzipiell nicht anders, erfährt heute im Zuge der jüngsten Entwicklungen aber eine schmerzhafte Verschärfung: Die Situation der TrainerInnen rückt immer mehr in die Nähe der Situation der „AMS-KundInnen". Die Logik der Vergabe der Maßnahmen über den Markt trägt das ihre zur Verschärfung bei, da der Preis der Maßnahmen im Vergleich zu den TrainerInnenkompetenzen und anderen Qualitätsparametern in AMS-Ausschreibungsverfahren relativ hoch bewertet wird. Zum anderen ist die Beschäftigung hochqualifizierter und erfahrener TrainerInnen an sich ein Faktor, der das Angebot für eine konkrete Maßnahme verteuert. Wo MaßnahmenträgerInnen nun einerseits die TrainerInnenqualität nachweisen wollen, andererseits billig anbieten müssen, wird es kaum noch arbeits- und sozialrechtliche Absicherungen, bezahlte Vor- und Nachbereitungszeiten oder bezahlte Supervisionen und Weiterbildungen geben können (die im Zuge der Qualitätsdiskussion gefordert werden!).

Neuere Studien kritisieren die Arbeitsbedingungen im AMS-Training: die geringe soziale Absicherung, die fehlende Zeitperspektive und die fehlenden Anstellungsmöglichkeiten, die hohe zeitliche Trainingsbelastung und die fehlenden Abgeltungen für Vorbereitung und Administration sowie gerade im AMS-Kontext die niedrigen Gehälter (siehe Mosberger/Kreiml 2006; Kreiml 2007). Dabei müsste das gemeinsame Interesse des AMS, der TrägerInnen und TrainerInnen in der Erhaltung der Arbeitskraft der TrainerInnen liegen, insofern ihre Praxiserfahrung tatsächlich als Quelle von Handlungskompetenz geschätzt wird. In ähnlicher Weise sind TrägerInneneinrichtungen im Sinne eines effizienten Wissensmanagements in der Organisation häufig an Stammpersonal interessiert, wenn sie sich auch dauerhafte Arbeitsverhältnisse für TrainerInnen immer schwerer leisten können. Diese Entwicklung drängt die (oft auf Werkvertrag arbeitenden) TrainerInnen in das Professionalitätsverständnis eines Ein-Personen-Unternehmens.

Wenn TrainerInnen professionell handeln . . .

Professionelles Handeln schließt ein, so zu arbeiten, dass die eigene Arbeitsfähigkeit erhalten bleibt – und Handlungslogiken herauszubilden, die dieser Prämisse folgen. Zu einem profes-

sionellen Handeln in schlecht abgesicherten Tätigkeitsfeldern wie dem AMS-Training gehört jedenfalls eine realistische Selbstwahrnehmung als „ArbeitskraftunternehmerIn", und das heißt, *„jenes jedem Unternehmertum völlig fremde Verhalten zu vermeiden, die eigenen Ressourcen – also ihre Arbeitskraft – zu verschleißen und damit gewissermaßen den eigenen Bankrott herbeizuführen"* (Volpert 2005, S. 299). Was das für die einzelne Person bedeutet, ist individuell zu entwickeln und wird hier nur im Sinne von Vorschlägen angedacht:

- Es kann z. B. Teil eines professionellen Handelns sein, das häufige „Zuviel" an echter Trainingszeit möglichst zu reduzieren (vgl. Mosberger/Kreiml 2006, S. 38).
- Im Sinne der Burnout-Forschung sind auch ein übersteigertes Anspruchsniveau und ein ausgeprägtes Helfersyndrom unprofessionell.
- Insofern ein Trainieren entgegen der Barriere der Unfreiwilligkeit unprofessionell wäre, ist auch jede Aktivität der TrainerInnen zur Mitgestaltung des Aufnahmeverfahrens für die TeilnehmerInnen zu begrüßen (vgl. Doppel 2006, S. 31).
- Günstig sind sicher auch eine Mitbestimmung auf berufspolitischer Ebene und alle Formen der kollegialen Zusammenarbeit, die dem Konkurrenzdruck der TrainerInnen untereinander entgegenwirken.

Außerdem ist der Blick auf die befriedigenden Aspekte der Arbeit – „Satisfaktoren" (siehe Herzberg 1968) – längerfristig eine Überlebensfrage für TrainerInnen. Die Tätigkeiten in Training und Beratung selbst, die Verantwortung und auch ein methodischer Handlungsspielraum sind potenziell motivierende Aspekte dieser Arbeit. Es kann sehr befriedigend sein, Menschen in ihren existenziellen Fragen näher zu kommen, sie zu begleiten, mit bestimmten (frei zu wählenden) Methoden bevorzugt zu arbeiten, Veränderungen zu initiieren, gemeinsam Inhalte zu erarbeiten, Zusammenhalt und Zusammenarbeit zwischen unterschiedlichen TeilnehmerInnen zu fördern, den Blick auf Ressourcen zu richten, Zukunftsoptionen zu entwickeln und sich darüber mit KollegInnen auszutauschen. Bestehen bleibt dennoch ein widersprüchliches Arbeitsfeld. Die Fähigkeit, zwischen den Stühlen zu sitzen und dort zu arbeiten, ist eine spezielle Voraussetzung (vielleicht sogar die Kernkompetenz schlechthin) für die Trainingstätigkeit im AMS-Kontext. Dazu gehört auch die Notwendigkeit der Hilfeleistung bei gleichzeitiger Kontrollausübung, die in der Sozialarbeit als Strukturdilemma oder Paradoxie des professionellen Handelns gesehen wird (vgl. Becker-Lenz 2005, S. 87f.). Eine lebbare Lösung für professionelle TrainerInnen liegt häufig im Jonglieren zwischen den unterschiedlichen Wünschen und Ansprüchen auf der Basis des eigenen fachlichen Urteils und der eigenen Lebenserfahrung.

Bremer schlägt ein Modell der beruflichen Kompetenzentwicklung vor, das für unseren Zusammenhang ein anschauliches Bild liefert (vgl. Bremer 2005, S. 291f.). Die Zugänge zu den Anforderungen eines Berufs entwickeln sich demnach in vier Stufen, die mit zunehmender Praxiserfahrung durchlaufen werden. Am Anfang steht (auch nach abgeschlossener theoretischer Ausbildung) ein „naiver oder ahnungsloser" Zugang (auch in der Variante „ideologisch" beschrieben), gefolgt von einem „performativen oder Regeln anwendenden" Zugang. Erst im dritten Schritt entwickelt sich „kompetentes" Verhalten, wenn nämlich Regeln bewusst ausgewählt oder generiert werden. Von einem wirklich „professionellen" Zugang ist erst auf der vierten Stufe die Rede, wenn über die eigenen Kompetenzen verfügt wird und diese relativ zu anderen Prioritäten eingesetzt werden. Dazu bringt Bremer ein Beispiel aus einem Handwerksbetrieb, in dem die Kompetenzen für die beste Qualität vorhanden sind. Dieser Betrieb wird für schlecht zahlende oder unaufrichtige KundInnen diese Qualität nicht liefern und gerade damit seine Professionalität ausweisen.

Eine ähnliche, sorgfältig eingesetzte Autonomie im Umgang mit Regeln und Ressourcen gehört zur Professionalität im TrainerInnenberuf. Auch auf der Steuerungsebene ließe sich hier einiges empfehlen. So wäre – im Sinne der Sicherung der Maßnahmenqualität – neben der Qualifikation und Praxis der TrainerInnen auf ihre Einbindung in die TrägerInnenorganisation und die Definition ihrer Arbeitszeit zu achten, außerdem auf die Kooperation und Kommunikation von AMS, TrägerInneneinrichtung und TrainerInnen. Derartige Kriterien der TrainerInnenbeschäftigung oder der Systemkommunikation sollten in künftigen AMS-Ausschreibungsrichtlinien berücksichtigt werden (siehe Steiner 2006). Der Autor und die Autorin erliegen jedoch nicht der Versuchung, mit einer „Lösung" aufwarten zu wollen. Vielmehr soll die Frage in den Raum gestellt werden: Wenn das ein Theaterstück wäre, welchen Titel würde es tragen? Und vor allem: Was würden Sie den DarstellerInnen raten?

Literatur

Verwendete Literatur

Becker-Lenz, Roland (2005): Das Arbeitsbündnis als Fundament professionellen Handelns. Aspekte des Strukturdilemmas von Hilfe und Kontrolle in der Sozialen Arbeit. In: Pfadenhauer, Michaela (Hrsg.): Professionelles Handeln. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 87-104.

Bremer, Rainer (2005): Lernen in Arbeitsprozessen: Kompetenzentwicklung. In: Rauner, Felix (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 282-294.

Doppel, Lena (2006): Arbeitsbedingungen von Trainerinnen und Trainern: „Erwachsene unterrichten ist ein Kinderspiel" – Mythen und Wahrheiten rund um den Modeberuf „TrainerIn". In: Mosberger, Brigitte/Sturm, Rene: Zwischen Lifelong Learning, Qualitätsdebatte und Werkvertrag. Wien: Communicatio – Kommunikations- und PublikationsgmbH (= AMS report 53) S. 28-32.

Fischer, Martin (2005): Arbeitsprozesswissen. In: Rauner, Felix (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 307-315.

Mosberger, Brigitte/Kreiml, Thomas (2006): Hohe Qualität und geringe Honorare – Optimale und reale Arbeitsbedingungen in der Arbeit von freiberuflichen TrainerInnen im arbeitsmarktpolitischen Maßnahmenbereich. In: Mosberger, Brigitte/Sturm, Rene: Zwischen Lifelong Learning, Qualitätsdebatte und Werkvertrag. Wien: Communicatio – Kommunikations- und PublikationsgmbH (= AMS report 53) S. 33-47.

Steiner, Karin et al. (2006): Praxishandbuch: Methoden der allgemeinen Berufs- und Arbeitsmarktorientierung. Wien: abif/AMS.

Volpert, Walter (2005): Arbeitsgestaltung und Arbeitsorganisation. In: Rauner, Felix (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 294-299.

Weiterführende Literatur

AMS Steiermark (o.J.): Nutzwertanalyse – Bewertung Schulungsmaßnahmen. Graz (unveröffentlichte Arbeitsunterlage).

Fellinger, Alfred (2005): Qualitätsstandards in der Erwachsenenbildung. Online im Internet: http://www.abif.at/deutsch/news/events2005/trainerinnen/AlfredFellinger.pdf [Stand: 2008-02-04].

Fellinger, Alfred (2008): Berufsbild TrainerIn. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, 4/2008. Online im Internet: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-4/meb08-4_13_fellinger.pdf [Stand: 2008-06-16].

Gruber, Elke (2006): Verberuflichung bei zeitgleicher Entberuflichung. Professionalisierung in der Erwachsenenbildung in Österreich. Online im Internet: http://www-sci.uni-klu.ac.at/ifeb/eb/ProfessionalisierungSchiersmann_neu.pdf [Stand: 2008-02-04].

Herzberg, Frederick (1968): One more time: How do you motivate employees? In: Harvard Business Review 46 (1), S. 53-62.

Kreiml, Thomas (2007): Lernende zu begleiten, ist wichtig – die Rahmenbedingungen sind es nicht? Neue Lernumgebungen versus der Arbeitsrealität von ErwachsenenbildnerInnen im arbeitsmarktpolitischen Maßnahmenbereich. Online im Internet: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/meb07-2.pdf [Stand: 2008-02-04].

Kreiml, Thomas (2008): Professionalität von AMS-TrainerInnen: Bereichsspezifische Anforderungen und Spannungsfelder ihrer Umsetzung. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, 4/2008. Online im Internet: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-4/meb08-4_09_kreiml.pdf [Stand: 2008-06-16].

Steiner, Karin (2006): Zusammenfassender Bericht – Qualitätsstandards in Berufsorientierungstrainings in ausgewählten europäischen Ländern – Kurzfassung. Arbeitsunterlage im Rahmen des EU-Projekts Quinora. Online im Internet: http://www.quinora.com/deutsch/downloads/DE-20_pages.pdf [Stand: 2008-02-04].

Steiner, Karin/Weber, Maria E. (2006): Quinora – Internationales Qualitätssicherungsprogramm für Berufsorientierungs- und Aktivierungsmaßnahmen für Arbeitsuchende auf Systemebene – www. quinora.com (= AMS info 86). Online im Internet: http://www.ams-forschungsnetzwerk.at/deutsch/publikationen/BibShow.asp?id=445&sid=846545110&look=2&jahr=2006 [Stand: 2008-02-04].

Foto: K. K.

Dr.in Birgit Aschemann

Diplomstudium Psychologie und Doktoratsstudium Pädagogik (Erwachsenenbildung) an der Universität Graz; Ausbildung zur Sozial- und Berufspädagogin.
Ehem. Mitarbeiterin im Wissenschaftsladen Graz; seit 1997 diverse Auftragsforschungen und Wissenschaftscoaching sowie selbstständige Tätigkeit in der Erwachsenenbildung (Schwerpunkt Wissenschaftsdidaktik). Aktuell Lehrbeauftragte an der Universität Graz und Trainerin in Aktivierungs- und Orientierungsmaßnahmen für Wiedereinsteigerinnen in Graz.

E-Mail: birgit.aschemann(at)aon.at
Internet: http://www.aschemann.at
Telefon: +43 (0)676 4060866

Foto: K. K.

Dr. Helfried Faschingbauer

Studium der Psychologie, Mathematik und Soziologie in Graz, langjährige leitende Tätigkeit im Bereich der Arbeitsmarktpolitik, Lehrtätigkeit an der Universität Graz von 1971 bis 2003. Seit 2004 freiberuflicher Trainer und Consulter: Entwicklung und Umsetzung von Maßnahmen zur Integration von älteren Arbeitsuchenden, Training und Coaching von arbeitslosen KünstlerInnen, Fachkräften und Führungskräften. Entwicklung von Qualifizierungsprojekten im Bereich Metall/Elektro und Tourismus.

E-Mail: helfried.fb(at)aon.at
Telefon: +43 (0)664 4262956

Impressum/Offenlegung

MAGAZIN erwachsenenbildung.at

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

ISSN: 1993-6818
Gefördert aus Mitteln des ESF und des bm:ukk
Projektträger: Bundesinstitut für Erwachsenenbildung
Projektpartner: Institut EDUCON – Mag. Hackl

Herausgeberinnen

Mag.[a] Regina Rosc (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur)
Dr.[in] Margarete Wallmann (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung)

Medieninhaber und Herausgeber

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur
Minoritenplatz 5
A - 1014 Wien

Bundesinstitut für Erwachsenenbildung
Bürglstein 1-7
A - 5350 Strobl

Fachredaktion

Mag.[a] Barbara Daser (ORF Radio Ö1, Wissenschaft/Bildung)
Univ.-Prof.[in] Mag.[a] Dr.[in] Elke Gruber (Alpen-Adria-Universität Klagenfurt)
Mag. Wilfried Hackl (Institut EDUCON)
Dr. Christian Kloyber (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung)
Dr. Lorenz Lassnig (Institut für höhere Studien)
Dr. Arthur Schneeberger (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft)
Dr. Stefan Vater (Verband Österreichischer Volkshochschulen)

Namentlich ausgewiesene Inhalte entsprechen nicht zwingend der Meinung der Redaktion.

Online-Redaktion

Mag. Wilfried Hackl (Institut EDUCON)
Mag.[a] Bianca Friesenbichler (Institut EDUCON)

Lektorat

Mag.[a] Laura R. Rosinger (Textconsult)

Design und Programmierung

wukonig.com | Wukonig & Partner OEG

Medienlinie

Das Magazin enthält Fachbeiträge von AutorInnen aus Wissenschaft und Praxis und wird redaktionell betrieben. Es richtet sich an Personen, die in der Erwachsenenbildung und verwandten Feldern tätig sind sowie an BildungsforscherInnen und Studierende. Jede Ausgabe widmet sich einem spezifischen Thema. Ziele des Magazins sind die Widerspiegelung und Förderung der Auseinandersetzung über Erwachsenenbildung seitens Wissenschaft, Praxis und Bildungspolitik. Weiters soll der Wissenstransfer aus Forschung und innovativer Projektlandschaft unterstützt werden.

Copyright

Wenn nicht anders angegeben, erscheinen die Artikel des „Magazin erwachsenenbildung.at“ unter der „Creative Commons Lizenz“. BenutzerInnen dürfen den Inhalt zu den folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich aufführen:

- Namensnennung und Quellenverweis. Sie müssen den Namen des/der AutorIn nennen und die Quell-URL angeben.
- Keine kommerzielle Nutzung. Dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden.
- Keine Bearbeitung. Der Inhalt darf nicht bearbeitet oder in anderer Weise verändert werden.
- Nennung der Lizenzbedingungen. Im Falle einer Verbreitung müssen Sie anderen die Lizenzbedingungen, unter die dieser Inhalt fällt, mitteilen.
- Aufhebung. Jede dieser Bedingungen kann nach schriftlicher Einwilligung des Rechtsinhabers aufgehoben werden.

Die gesetzlichen Schranken des Urheberrechts bleiben hiervon unberührt.

Im Falle der Wiederveröffentlichung oder Bereitstellung auf Ihrer Website senden Sie bitte die URL und/oder ein Belegexemplar an redaktion@erwachsenenbildung.at oder postalisch an die Online-Redaktion des Magazin erwachsenenbildung.at, c/o Institut EDUCON, Bürgergasse 8-10, A-8010 Graz, Österreich.