

READER: Einführungstexte zur Workshopreihe „Basisbildung als Beruf“

Birgit Aschemann

Juli 2016

Inhalt

1. Ausrichtung und Credo	2
2. Was ist ein Beruf? Merkmale einer Profession und deren Umsetzung.....	3
3. Kollektive Professionalisierung: Warum ist sie wichtig?	5
4. Nachdenken über den eigenen Beruf: Reflexionsfelder	7
5. Daten zur Arbeitssituation von BasisbildnerInnen.....	9
6. Was BasisbildnerInnen berichten	11
7. Basisbildung als prekäre Beschäftigung?	12
8. Prekäre Arbeitsverhältnisse - eine Frauensache?	13
9. Spezifisch Basisbildung? Generelles zum „Arbeitsplatz Weiterbildung“	14
10. Die besonderen Chancen der Basisbildung	15
11. Was behindert Veränderungen?	17
12. Die Interessensgemeinschaft [d_a_]/Basisbildung.....	19
13. Weitere Interessensvertretungen	20
14. Europäische Perspektiven	22
15. Anhang: Ressourcen.....	24

Gefördert durch das Bundesministerium für Bildung und den Europäischen Sozialfonds

1. Ausrichtung und Credo

Im Programmplanungsdokument zur Initiative Erwachsenenbildung 2015-2017 heißt es:

„In Anbetracht der sehr unterschiedlichen Voraussetzungen der Zielgruppen wird an die Professionalität von BasisbildungstrainerInnen ein besonders hoher Anspruch gestellt. Sie sind ein zentrales Element für das Gelingen der Integration der Zielgruppen in nachhaltige Lernprozesse, und sie tragen wesentlich zur Entwicklung und zum Erfolg der Lernenden bei.“ (S. 22)

Dafür wurden im Rahmen der Initiative Erwachsenenbildung Aus- und Weiterbildungen definiert und umgesetzt, die eine wichtige Voraussetzung für das **Berufsbild „BasisbildnerIn“** darstellen.

Nun gilt es, die weiteren Aspekte des Berufsbild von innen heraus zu definieren: „BasisbildnerIn“ soll ein Beruf sein (bzw. werden), der gutes, professionelles Arbeiten in öffentlich geförderten Basisbildungsangeboten und eine hauptberufliche, dauerhafte Existenzsicherung im Feld der Basisbildung ermöglicht – ganz im Sinne dessen, was Rainer Zech (ArtSet) im Jahr 2008 formulierte:

„Gute Arbeit erfordert entsprechend gute äußere Bedingungen. Diese sind allerdings angesichts des kurzfristigen Verwertungsinteresses, des Zeitdrucks, der finanziellen Ressourcenkürzungen und der verschärften Konkurrenz bedroht. (...). Die Profession als Ganze muss eigene Kriterien guter Arbeit herausbilden und damit gesellschaftlich wahrnehmbar sein.“ (Zech 2008, 14-1)

Das aktuelle Ziel ist also weiterhin die gute Qualität in der Basisbildung, und diese erfordert nicht nur die Bereitschaft der BasisbildnerInnen, sondern auch Ressourcen, Räume und Zeiten. *„Andernfalls können die Kursleiter_innen nicht (über-)leben und gemeinsam mit den Kursteilnehmer_innen lerner_innenzentrierte, reflektierte, diskriminierungsfreie und ermächtigende Bildungsräume erschaffen. Andernfalls sind die von der Initiative Erwachsenenbildung formulierten Prinzipien für die Basisbildung (...) nicht nachhaltig umsetzbar.“ (Schröder/Stranner 2015, 09-5).*

Um die nötigen Bedingungen zu benennen, ist im ersten Schritt eine Standortbestimmung und Reflexion der gegenwärtigen Beruflichkeit in der Basisbildung erforderlich. Zu dieser Reflexion fordert das gültige Ausbildungscurriculum für BasisbildnerInnen selbst auf, wenn es „Kontext und Hintergründe der Basisbildung“ zum verpflichtenden Ausbildungsinhalt erklärt (vgl. Programmplanungsdokument S. 23).

Erst auf Basis einer solchen Reflexion kann der Beruf Basisbildung von innen heraus, also durch BasisbildnerInnen selbst, definiert werden. Dafür findet im September 2016 ein erster Workshop am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung statt. Ziel der Reflexion ist es, zu einer gemeinsamen Vision oder Leitlinie für gute Beruflichkeit zu kommen. Diese soll dazu beitragen, das Qualitätsversprechen der Initiative Erwachsenenbildung auch real (und nicht nur deklarativ) einzulösen.

Der vorliegende Reader fasst wichtige Ausgangs-Überlegungen für den Workshop in Form von kurzen empirischen, theoretischen und Policy-Texten (und Textverweisen) zusammen.

2. Was ist ein Beruf? Merkmale einer Profession und deren Umsetzung

„Ein Beruf ist jede auf Dauer angelegte Tätigkeit zur Schaffung und Erhaltung der Lebensgrundlage.“

Diese Aussage bildet die herrschende Rechtsmeinung zu Art. 12 Abs. 1 im deutschen Grundgesetz ab.¹ und wurde auch für relevante österreichische Texte herangezogen (z.B. vom Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft und auf www.berufsberater.at)

Die Berufssoziologie bezeichnet **Profession** als einen (meist akademischen) Beruf, in dem ein wesentliches gesellschaftliches Problem bearbeitet wird. Hier im Überblick die in der einschlägigen Fachliteratur beschriebenen **Strukturmerkmale einer Profession** (vgl. stellvertretend: Schume 2009, Nittel 2014, Schlögl/Gläser 2015):

- 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 bzw. 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

Als Kriterien für Professionalität in der Basisbildung können folgende dazukommen:

- 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“

(Aschemann 2014, S. 14)

Die Erwachsenenbildung insgesamt gilt als semiprofessionelles Feld, in dem einzelne dieser Strukturmerkmale erfüllt sind, andere hingegen nicht. Die Situation in der Basisbildung sieht ähnlich aus, wie das von Schume (2009) für die Erwachsenenbildung beschrieben wurde:

¹ zuletzt abgerufen am 20.5.2016 unter <http://www.juraexamen.info/staatsrechtgrundrechte-die-15-wichtigsten-definitionen/> und <http://www.berufsberater.at/docs/37/downloads/impulsreferat-berufsbild.pdf>

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 Berufsidealität und -zugehörigkeit	nicht erfüllt

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

In einer Befragung von KursleiterInnen in der Basisbildung wurde 2012 u.a. danach gefragt, wie wichtig den KursleiterInnen klassische Professionalitätsmerkmale für ihren Beruf erscheinen. Hier das Ergebnis:

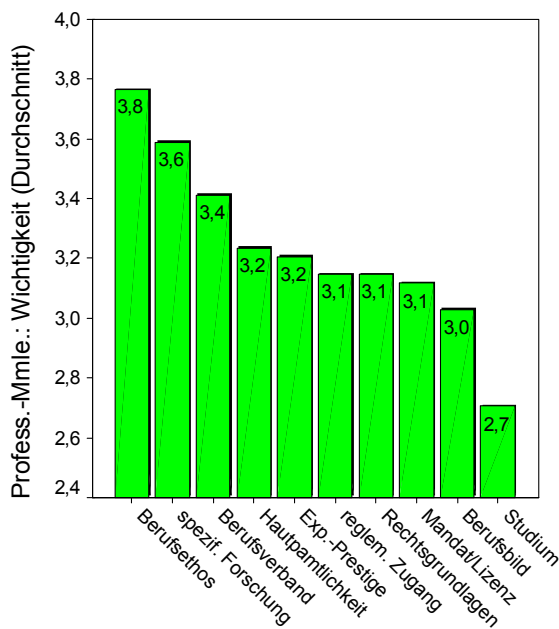


Abb 1: Wichtige Professionalitätsmerkmale für den Beruf „BasisbildnerIn“ aus der Sicht von BasisbildnerInnen (Durchschnitt). Entnommen aus: Aschemann (2014), S. 16. In der Grafik bedeutet der Wert 4 „sehr wichtig“, der Wert 3 „eher wichtig“ und der Wert 2 „eher unwichtig“ (1 wäre „ganz unwichtig“).

3. Kollektive Professionalisierung: Warum ist sie wichtig?

Seit den 1970er Jahren wurde mit „Professionalisierung“ eine Verberuflichung eines 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 wurde für die Erwachsenenbildung inzwischen wiederholt als gescheitert erklärt. Die frühen Hoffnungen auf eine „Profession Erwachsenenbildung“ vergleichbar dem Ärztestand oder der LehrerInnenschaft haben sich als unerfüllbar erwiesen – es gibt zu große weiterbestehende Unterschiede zu den klassischen Professionen.

Damit hat sich der Begriff der „Professionalisierung der Erwachsenenbildung“ in den letzten Jahrzehnten inhaltlich verändert – er wurde bescheidener oder zumindest neu gewendet.

In den letzten Jahren richtete sich das Augenmerk verstärkt auf die konkreten Handlungskompetenzen von ErwachsenenbildnerInnen – im Sinne einer Verbesserung des pädagogischen Handelns. Weiterbildung wird dabei als Mittel verstanden, um „gekonnte Beruflichkeit“ individuell zu entwickeln. Das wird zwar mitunter (ungenau) mit „Professionalisierung“ gleichgesetzt, sollte aber besser als **Professionalitätsentwicklung** bezeichnet werden, da viele Professionalisierungsaspekte davon unberührt bleiben.

Ein Verständnis von Weiterbildung als hauptsächlicher „Professionalisierungsstrategie“ entspricht den weit verbreiteten Vorstellungen zur individualisierter (Allein-)Verantwortlichkeit für ökonomischen Erfolg: Gekonntes Handeln und Kompetenz ist die geforderte Leitgröße. Wenn von ErwachsenenbildnerInnen spezifische Aus- und Weiterbildungen verlangt werden, tauchen jedoch auch kritische Fragen auf:

- Ist eine kontinuierliche Weiterbildung unter prekären Arbeitsbedingungen überhaupt möglich?
- Werden die ErwachsenenbildnerInnen trotz spezifischer Aus-/Weiterbildung das Arbeitsfeld bei schlechten Bedingungen nicht rasch wieder verlassen?
- Inwieweit ist eine individuelle Professionalitätsentwicklung ohne kollektive Professionalisierung denkbar?

Eine umfassendere Sicht der Professionalisierung müsste auch die Ebenen der Institutionen, der Verrechtlichung, der Verberuflichung sowie Verwissenschaftlichung miteinschließen.

These: Professioneller werden müssen derzeit nicht so sehr – oder nicht allein – die einzelnen AkteurInnen der Erwachsenenbildung, sondern vor allem auch die Strukturen. Professionelle Strukturen – und dazu gehören existenzsichernde Arbeitsbedingungen – sind die Voraussetzung dafür, dass individuelle Professionalitätsentwicklung (a) möglich ist und (b) nachhaltig sinnvoll ist.

Dazu ein Zitat aus dem Editorial zum Magazin erwachsenenbildung.at, Ausgabe 26 (Aschermann/Schmid, 2015, S. 01-3f.):

„Wann kippt das System? Zur Notwendigkeit, ein neues Gleichgewicht zu finden

Vieles wurde erreicht. Kompetenz- und Qualitätsdiskurse haben ihren Ausdruck in Formalisierungs- und Regulierungsprozessen gefunden und einen Professionalisierungsschub in der österreichischen Erwachsenenbildung bewirkt (siehe z.B. das Anerkennungssystem der Weiterbildungsakademie (wba), der Qualitätsrahmen Ö-Cert oder die Standards der Initiative Erwachsenenbildung). Über eine Klärung von Kernkompetenzen und Zugangsvoraussetzungen findet auch eine Selbstvergewisserung der Disziplin statt, auch konnte ein Stück Definitionsmacht innerhalb des eigenen Feldes erwirkt werden; damit wurden einzelne Bedingungen für eine „Profession Erwachsenenbildung“ (nämlich Zugangsvoraussetzungen, Lizenz und Weiterbildung) zunehmend erfüllt. Dieser Prozess – mitunter auch als „Schließung des Feldes“ kritisiert, u.E. aber als Meilenstein auf dem Weg zu einer Profession zu werten – wurde jedoch bislang kaum von Policies begleitet, welche die AkteurInnen spürbar stärken.

Andere Professionalisierungsaspekte (Beschäftigungsverhältnisse, ein nötiger Berufsverband) blieben zu wenig beachtet oder wenig erfolgreich. Der begrenzte Erfolg reiner Ausbildungsinitiativen ist damit vorprogrammiert: Prekäre Verhältnisse begrenzen jedes Qualitätsbemühen radikal. Auch paradoxe Effekte der einseitigen Professionalisierung sind bereits sichtbar: Errungenschaften wie Kollektivverträge (mit ihren Spielräumen) werden von KursleiterInnen teilweise ablehnend quittiert. Ähnliches gilt für eingeführte Verpflichtungen zu spezifischen Aus-/Weiterbildungen, die in ihrer individuellen Wirkung oft nur die Verbleibschancen beim jeweiligen Arbeitgeber erhöhen. Unter den Bedingungen unterentwickelter Professionsstrukturen bewirken solche Verpflichtungen oft eher einen Motivationsverlust in Bezug auf berufliches Weiterlernen. Abwanderungen bewirken, dass aufgebautes Know-how regelmäßig wieder verlorengeht. Die unausgewogene Professionalisierung gefährdet letztlich den ganzen Sektor in seiner Funktionsfähigkeit.“

4. Nachdenken über den eigenen Beruf: Reflexionsfelder

Aufrufe zur Reflexion, Reflexivität oder Selbstreflexion haben Hochkonjunktur. Damit können unterschiedliche Anliegen transportiert werden.

In der Erwachsenenbildung ist häufig eine Reflexion des eigenen Handelns im Lehr-Lern-Geschehen gemeint (also Selbstreflexion, um professioneller zu handeln).

Was bei Reflexions-Aufrufen häufig mitschwingt, ist ein Ruf nach Selbstverantwortlichkeit – auch für das eigene (ökonomische) Schicksal.

Die aktuell gültige Aus- und Weiterbildungsvorgabe für BasisbildnerInnen sieht vor, Kontext und Hintergründe von Basisbildung sowie die damit verbundenen Machtverhältnisse zu thematisieren (vgl. Steuerungsgruppe der Initiative Erwachsenenbildung 2015, S. 23). Die Hintergründe des Berufs BasisbildnerIn gehören eindeutig zum Kontext der Basisbildung, und eine Reflexion der eigenen Arbeit ist nur vollständig, wenn sie auch den eigenen Beruf als solchen umfasst.

„Kontext und Hintergründe der Basisbildung“ umfassen auch die Arbeit als BasisbildnerIn selbst

Professionelle Selbstreflexion besteht also auch darin, die eigene Beruflichkeit als solche zu reflektieren.

Mögliche **Felder einer derartigen „Berufsreflexion“** können sein:

- reflexives Wissen zur Einordnung des Berufs aus professionstheoretischer Perspektive
- Reflexion zur situativen Bedingtheit des eigenen KursleiterInnen-Verhaltens
- Professionspezifische Rechtsgrundlagen (Arbeits- und sozialversicherungsrechtliche Spezifika, Wissen zum gültigen Kollektivvertrag und dergleichen)
- Wissen über bildungspolitische Rahmengebungen, z.B. die Initiative Erwachsenenbildung
- Berufliches Selbstverständnis in Relation zur konkreten Auftraggeber-Institution
- Reflexion des eigenen Verhaltens in seinen Auswirkungen auf die eigenen Ressourcen und Berufsperspektiven
- Wissen über mögliche Weiterbildungs- und Professionalisierungswege

(vgl. Aschemann 2014, S. 29f.)

Lisa David (2010, S. 63) verweist auf die generelle Notwendigkeit, sich als ErwachsenenbildnerIn auch das eigene Verhältnis zur Arbeitgeber- oder Auftraggeber-Institution reflexiv zu erarbeiten:

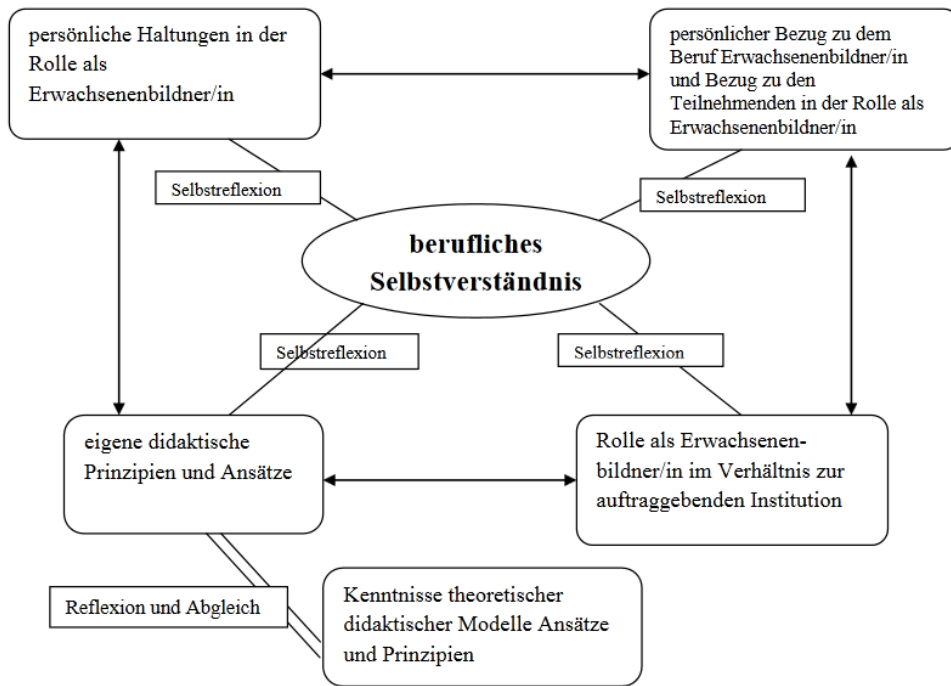


Abb. 2: Reflexionsfelder zum Entwickeln eines beruflichen Selbstverständnisses und einer didaktisch-reflexiven Kompetenz als ErwachsenenbildnerIn – entnommen aus: David 2010, S. 71

5. Daten zur Arbeitssituation von BasisbildnerInnen

Zwischen 2011 und 2013 wurden in einem zweistufigen TrainerInnen-Monitoring 63 Basisbildungs-trainerInnen für MigrantInnen über ihren Beruf und ihre Arbeitssituation befragt. Die Teilnehmenden an der Befragung waren zu 96,8% Frauen. Ihr Durchschnittsalter betrug 44 Jahre. 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.

Sie waren zu über einem Drittel bei zwei oder mehr Dienstgebern beschäftigt (im Durchschnitt: 1,48 Beschäftigungsverhältnisse). Die Arbeit in der Basisbildung war für zwei Drittel eine hauptberufliche Tätigkeit, für ein Drittel dagegen eine nebenberufliche. Dabei betrug die durchschnittliche Wochenarbeitszeit 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 ausschließlich mit Menschen nicht-deutscher Erstsprachen.

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). 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.

Diese Situation bewirkt eine durchschnittliche Unzufriedenheit der BasisbildnerInnen mit Absicherung und Bezahlung, während ihre Arbeitszufriedenheit mit den inhaltlichen und Beziehungsaspekten der Arbeit hoch ist – siehe Abbildung 3 auf der folgenden Seite.

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

Ähnliche Ergebnisse brachte auch die vorangehende Studie von Peter Stoppacher und Silvia Paiertl (2009) mit dem Titel „Basisbildungstrainerinnen im Blickpunkt“, für die BasisbildnerInnen aus dem Arbeitsfeld „Deutsch als Erstsprache“ befragt wurden.

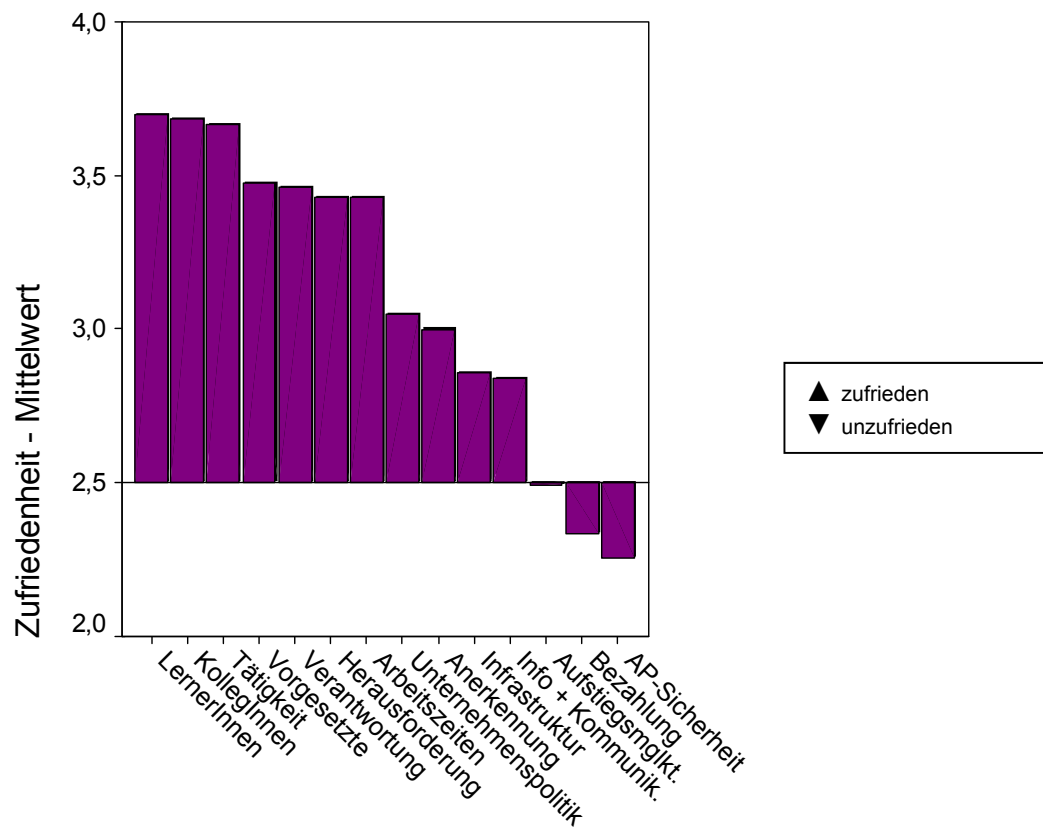


Abb 3: Durchschnittliche Zufriedenheit mit unterschiedlichen Aspekten der Erwerbsarbeit bei KursleiterInnen
 Entnommen aus: Aschemann 2014, S. 9. Skalenwerte: 1 „sehr unzufrieden“, 2 „eher unzufrieden“, 3 „eher zufrieden“ und 4 „sehr zufrieden“.

Die neuesten spezifischen Daten dazu stammen aus der Evaluation der ersten Periode der Initiative Erwachsenenbildung (vgl. Stoppacher/Edler 2014, S. 74):

Demzufolge haben sich die Beschäftigungsbedingungen mittlerweile verschoben, sodass nun die Anstellungsverhältnisse überwiegen. Im Bereich der Basisbildung sind über 60% der KursleiterInnen als angestellt ausgewiesen, davon mehr als die Hälfte mit einer Teilzeitanstellung und mehr als ein Drittel befristet. Weiterhin arbeiten 37% der BasisbildnerInnen auf Basis von freien Dienstverträgen oder Werkverträgen. Bei anhaltender inhaltlicher Zufriedenheit mit der Tätigkeit besteht auch laut Stoppacher/Edler (2014) anhaltende Unzufriedenheit mit Entlohnung, Arbeitsplatzsicherheit und Aufstiegsmöglichkeiten.

Gefragt danach, ob die Initiative Erwachsenenbildung die Arbeitsbedingungen verbessert oder verschlechtert habe, halten sich die Einschätzungen etwa die Waage, bei einer ganz leichten Tendenz in Richtung Verbesserung.

6. Was BasisbildnerInnen berichten

Für das Magazin erwachsenenbildung.at (Ausgabe 26) kam es zu einem Treffen von Birgit Aschemann mit drei Basisbildnerinnen, die ihre Eindrücke und Erfahrungen beschrieben, ohne selbst als AutorInnen aufzutreten.

Der Beitrag ist unter dem Titel "**Empowern sollen wir nur die anderen**": ein Kaffeehausgespräch mit **drei Erwachsenenbildnerinnen** erschienen und ist unter http://erwachsenenbildung.at/magazin/15-26/02_aschemann.pdf abrufbar.

Er erzählt vom Arbeitsalltag dreier Basisbildnerinnen, der von unbezahlten Zusatzleistungen geprägt ist, Kranksein schwer zulässt und einen hohen Grad an Flexibilität abverlangt. Die Haltung der Vorgesetzten, deren Wertschätzung, Verständnis und Anerkennung machen unter diesen Rahmenbedingungen oft emotional einen großen Unterschied.

Zitate aus dem Gespräch:

„Wenn ich mit 18 Stunden angestellt bin und etwas über 900 netto bekomme, muss ich mir einen zusätzlichen Kurs oder etwas anderes suchen. Wahrscheinlich ist das dann wieder mit viel weniger Stunden bezahlt, als ich tatsächlich brauche. In den letzten drei Monaten hatte ich auf diese Weise Arbeitswochen zwischen 50 und 55 Stunden.“

„Als aus meinem Dienstverhältnis eine Anstellung wurde, fand ich es ganz besonders irritierend, dass da so viel aufgelistet war, das nicht bezahlt wird, in so einem All-inclusive-Vertrag. Alle Berichte und Teamsitzungen und ein großer Teil der Vorbereitungszeit.“

„Als ich den Titel vom Call ‚Vergisst die Erwachsenenbildung ihre Akteure?‘ gelesen habe, habe ich gedacht: Nein, das ist für mich nicht die Frage, denn die Erwachsenenbildung kalkuliert damit. Sie kalkuliert damit, wie viel darf eine Kursleiterin überhaupt kosten, aber sobald das angesprochen wird, dass die Relation nicht zur geforderten Leistung passt, wird das immer wieder wie ein Tabu vom Tisch gewischt.“

„Die Vorstellungen und der zeitliche Aufwand werden immer weiter nach oben geschraubt, die Papiere und die Wirklichkeit gehen immer weiter auseinander. Wenn man nur denkt, wie die Prinzipien und Richtlinien formuliert sind, wirklich toll. Aber es ist dafür kein Raum gegeben. Wir machen das, aber wir machen es in unserer Privatzeit. Den Raum dafür nehme ich mir selber und meiner Familie weg.“

„Wenn ich krank bin, dann zahle ich meine Kollegin, ich drücke ihr das Geld in die Hand, das ich sonst für diese Stunden bekommen würde. Ich glaube, das ist so eigentlich auch nicht gedacht. Wenn ich aber wirklich länger krank werden würde, dann weiß kein Mensch, wie das wirklich geht.“

7. Basisbildung als prekäre Beschäftigung?

Die ursprüngliche Wortbedeutung von „prekär“ ist „unsicher“. Nach einer Definition der Internationalen Arbeitsorganisation (ILO, eine Sonderorganisation der UNO) liegt eine prekäre Beschäftigung dann vor, wenn der Erwerbsstatus eine nur geringe Sicherheit des Arbeitsplatzes sowie wenig Einfluss auf die konkrete Ausgestaltung der Arbeitssituation gewährt, der arbeitsrechtliche Schutz nur partiell gegeben ist und die Chancen auf eine Existenzsicherung durch die betreffende Arbeit schlecht sind. Nach anderen ForscherInnen sind die Charakteristika folgende (vgl. Greussing/Häfele 2008):

- niedriges Einkommensniveau und dadurch schwierige Existenzsicherung
- geringe Absicherung (fehlender Schutz durch sozial- und arbeitsrechtliche Normen)
- geringe betriebliche Integration und mangelnder Einfluss auf die Arbeitssituation
- geringe sozialer Anerkennung (zB. im Vgl. zur Ausbildung)
- geringe Planungssicherheit (kurzfristiger Zeithorizont)

... jeweils im Vergleich zu einem durchschnittlichen „Normalarbeitsverhältnis“.

Üblicherweise wird prekäre Beschäftigung von atypischer Beschäftigung unterschieden, wenngleich es in der Praxis breite Überschneidungen gibt. „Atypisch“ sind alle Dienstverhältnisse, die durch Befristung und/oder geringfügige Beschäftigung, Teilzeitbeschäftigung oder Zeitarbeit charakterisiert sind. Atypische Beschäftigung kann prekär sein, ist es aber nicht notwendigerweise. Prekär ist eine Beschäftigung jedenfalls dann, wenn sie nicht geeignet ist, auf Dauer den Lebensunterhalt einer Person sicherzustellen (vgl. das Eingangszitat in Kap. 2 – Was ist ein Beruf?).

Nach einer Arbeit von Dörre (2009) verfügten in Deutschland nur 14 % der im Weiterbildungsbereich Tätigen über ein sozialversicherungspflichtiges Beschäftigungsverhältnis. Über 74 % waren bzw. sind in diesem Sektor als Honorarkräfte oder Selbständige tätig. Schlögl und Gläser (2015, S. 03-4) beschreiben für den Arbeitsplatz Erwachsenenbildung unter anderem folgende Charakteristika – und damit die wesentlichen Eckpunkte prekärer Arbeit:

- ein eher geringes Einkommen trotz eines hohen Bildungsniveaus.
- unzureichende Beschäftigungsstabilität
- mangelnde Absicherung gegen soziale Risiken
- das Phänomen von Kern- und Randbelegschaften (mit unterschiedlicher Einbindung)

Dazu das Zitat einer Basisbildnerin auf die Frage, ob sie ihre Beschäftigungssituation als prekär erlebt (Aschemann 2015, S. 02-5):

„Das würde ich schon. Ich hab jetzt wieder die Einkommensgrenzen für ‚starke Armutsgefährdung einer alleinstehenden Person‘ gelesen. Wenn ich jetzt darunter liege und keinen zweiten Verdiener habe, ist das sehr prekär. Ich erinnere mich an meine Kollegin von früher, die war Alleinerzieherin und deren Waschmaschine ist kaputt gegangen, und sie musste in einen Secondhandladen gehen und dort um 300,-- eine kaufen. Und dafür hat sie studiert und 25 Stunden pro Woche Unterricht gehalten. Da hatte sie noch einen freien Dienstvertrag und ein unbezahltes Sommerloch. Das passt nicht zusammen. Also wenn ich dann zum Beispiel den Zahnarzt brauche und das nicht bewältigen kann.“

8. Prekäre Arbeitsverhältnisse - eine Frauensache?

Erwachsenenbildung ist ein hochqualifizierter, aber gering reglementierter Dienstleistungsberuf, der vor allem von Frauen ausgeübt wird. Nach den Eurostat-Daten von 2011 wurde in Österreich 2009 das Studium der Erziehungswissenschaft zu 91% von Frauen gewählt. In der Basisbildung waren 2012-13 (je nach Quelle) zwischen 94% und 98 % Frauen tätig (von einem segregierten „Frauenberuf“ ist ab einem Frauenanteil von 70-75% die Rede).

Von Kursleiterinnen wurde im Zuge der Befragungen immer wieder beschrieben, dass ihre Arbeit nur mit finanzieller Unterstützung eines Partners oder unter Verzicht auf eine Familiengründung ausgeübt werden kann. Die Kombination aus Diskontinuität und geringem Gehalt sei mit der 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)

Auch jenseits des Finanziellen 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 wechselhaft die Planungs-Perspektiven.

Dass der Beruf dennoch bevorzugt von Frauen gewählt (und im Durchschnitt als befriedigend erlebt!) wird, kann mehrere Ursachen haben:

- Es entspricht der weiblichen Sozialisation und der traditionellen weiblichen Rollenzuschreibung, eine kommunikative, helfende Tätigkeit auszuüben und über die Beziehungsaspekte der Arbeit auch dann ein Zufriedenheitsgefühl zu entwickeln, wenn wenig Geld und Sicherheit mit der Arbeit verbunden sind (vgl. dazu auch Steffens/Ebert 2016).
- Der Zusammenhang von Kinderbetreuungspflichten und atypischer Beschäftigung ist deutlich geringer als vermutet (vgl. Pernicka/Stadler 2006). Auch Frauen ohne Kinder sind häufiger als Männer atypisch beschäftigt. Es sind also nicht nur die Vereinbarkeitsbedürfnisse im Fall von Kindern, welche hinter den höheren Frauenquoten in atypischen Dienstverhältnissen stehen, sondern Diskriminierungseffekte kommen dazu.
- Weiters hat die Bereitschaft von Frauen, sich mit weniger als einem „Normalarbeitsverhältnis“ zufrieden zu geben, historische Wurzeln: das männliche Normalarbeitsmodell war für Frauen nie voll gültig – sie waren nie gleichberechtigt in den Arbeitsmarkt integriert. Im Jahr 2004 waren „Normalarbeitsverhältnisse“ (also unbefristete Vollzeit-Dienstverhältnisse) noch für 88% der Männer gegeben – aber nur für 55% der erwerbstätigen Frauen (vgl. ebd.).
- Prekariat wird unterschiedlich verarbeitet. Eine häufige Bewältigungsform von Frauen besteht darin, ihre Rolle als Hausfrau und Mutter als vorrangig sinnstiftend zu definieren und den Beruf hinten zu reihen. Umgekehrt scheint es für Männer einen Verlust der männlichen Identität zu bedeuten, wenn sie in „Frauenberufen“ arbeiten. (vgl. Dörre 2007)
- Der zeitgenössische Finanzmarkt-Kapitalismus bewirkt einen Rückzug des Sozialstaates mit Lücken im Versorgungssystem (Pflege, Betreuung), die tendenziell von Frauen kompensiert werden (vgl. ebd.).

9. Spezifisch Basisbildung? Generelles zum „Arbeitsplatz Weiterbildung“

Peter Schlögl und Arnfried Gläser (2015, S. 03-4) fassten die aktuellen Rahmenbedingungen am "Arbeitsplatz Weiterbildung" in Österreich und Deutschland folgendermaßen zusammen

„In der Erwachsenenbildung/Weiterbildung beschäftigt zu sein, ist heute gleichbedeutend mit vor allem:

- erheblichen Einkommensunterschieden und insgesamt einem eher geringen Einkommen trotz eines hohen Bildungsniveaus.
- unzureichender Beschäftigungsstabilität (Befristungen, Unstetigkeit der Aufträge, wechselnde Vertragsformen, wechselnde ArbeitgeberInnen etc.).
- mangelnder Absicherung gegen soziale Risiken (keine oder geringere Integration in die sozialen Sicherungssysteme: Kranken-, Arbeitslosen-, Rentenversicherung usw.).
- dem Phänomen von Kern- und Randbelegschaften, das zu unterschiedlicher Einbindung in betriebliche Vertretungsprozesse und (durch den/die ArbeitgeberIn bezahlte) Weiterbildung führt.
- Beschäftigungsbedingungen, die wesentlich vom Weiterbildungsteilsegment abhängig sind (dienst rechtliche oder tarif- bzw. kollektivvertragliche Regelungen liegen in sehr unterschiedlichem Ausmaß vor. So werden in der formalen Weiterbildung etwa in der Aufstiegsfortbildung, in Schulen für Berufstätige deutlich bessere Bedingungen vorgefunden als in projekt- oder auftragsfinanzierten Teilsegmenten).
- Bezeichnungen für Funktionen, Rollen und Rechtsverhältnisse der Beschäftigten im Sektor, die keine rechtlichen Entsprechungen haben (hauptamtliche, hauptberufliche, nebenberufliche, ehrenamtliche, pädagogische MitarbeiterInnen, Bildungs- oder ProduktmanagerInnen, Lehrende, TrainerInnen, DozentInnen u.v.m.).“

Das ist kein neuer Befund, sondern die Beschreibung einer langfristig bestehenden Situation, die sich unter dem zunehmenden Ökonomisierungsdruck weiter zuspitzt. Ältere Publikationen bestätigen das und liefern ausführlichere Beschreibungen/Diskussionen dazu – hier zwei einschlägige Lektüre-Tipps:

(1) Mosberger, Brigitte / Sturm René (Hg.) (2005): Zwischen Lifelong Learning, Qualitätsdebatte und Werkvertrag. Online: http://www.abif.at/deutsch/download/Files/43_AMSreport53K.pdf

(2) Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hg.) (2010): Schwarzbuch Beschäftigung in der Weiterbildung. Online: http://www.gew-berlin.de/public/media/Schwarzbuch_Weiterbildung.pdf

In der Basisbildung ist vieles ähnlich wie hier beschrieben. Dennoch befindet sie sich gegenwärtig in einer besonderen Situation.

Mehr dazu im nächsten Kapitel.

10. Die besonderen Chancen der Basisbildung

Die unvollständige Professionalisierung der Erwachsenenbildung wird mit ihrem Facettenreichtum und ihrer Heterogenität begründet – Aufgangsbereife, Einsatzfelder, Tätigkeitsschwerpunkte, Inhalte und Arbeitsformen sind sehr verschieden (in der europäischen Diskussion wird in diesem Zusammenhang eine Harmonisierung entlang von Kompetenzkatalogen empfohlen).

Auch in der Basisbildung gibt es unterschiedliche Arbeitsformen, Zielgruppen, und Angebote. Die Initiative Erwachsenenbildung als gemeinsames Förder- und Akkreditierungsprogramm lässt jedoch zurzeit die Gemeinsamkeiten hervortreten, indem sie auf den Ebenen von Qualitätskriterien und auch Organisationsformen gemeinsame (Mindest-)Kriterien fordert. BasisbildnerInnen haben nun nicht nur ähnliche Tätigkeiten, sondern auch ähnliche fachspezifische Ausbildungen und Berufsperspektiven. Sie sind eine weniger heterogene Gruppe als früher – ein „Berufsbild BasisbildnerIn“ zeichnet sich ab. Damit bieten sich neue Chancen für eine gemeinsame, reflexive Gestaltung, für ein gemeinsames Definieren des Berufs von innen heraus, und auch für einen übergreifenden Zusammenschluss. Dies gilt umso mehr, als das Ausbildungscurriculum für BasisbildnerInnen selbst zu einer Reflexion von „Kontext und Hintergründen der Basisbildung“ auffordert (vgl. Steuerungsgruppe der Initiative Erwachsenenbildung 2015, S. 23). Wenn in der Basisbildung derzeit trotzdem prekäre Arbeitsbedingungen dominieren, bedeutet das nicht zwangsläufig, dass Professionalisierung misslingt. Dazu folgende Überlegung von Elias, Dobischat, Cywinski und Alfänger (2015, S. 04-8):

„Prekäre Beschäftigung kann sowohl Indikator für einen Professionalisierungs- als auch für einen Deprofessionalisierungsprozess sein. Während innerhalb der öffentlich geförderten beruflichen Weiterbildung sich allem Anschein nach Deprofessionalisierungstendenzen mit einhergehender Prekariisierung der Beschäftigungslagen der Festangestellten bemerkbar machen, (...) weisen die Ergebnisse für die öffentlich geförderte allgemeine Weiterbildung auf einen Trend zunehmender hauptberuflicher Solo-Selbstständigkeit der Lehrkräfte hin, die mit prekären Beschäftigungsbedingungen korrespondieren. Die letztere Gruppe ist jedoch nicht einem Prozess unterworfen, der ihre Beschäftigungsbedingungen zunehmend verschlechtern würde, sondern die unsicheren Beschäftigungsbedingungen sind in vielen Fällen darauf zurückzuführen, dass vormals als nebenberuflich konzipierte Tätigkeiten nun von Personen ausgeübt werden, die dies – zum großen Teil in Ermangelung von stabilen Beschäftigungsalternativen – als ihren „Hauptberuf“ bzw. ihre „Haupterwerbstätigkeit“ sehen. Sie stehen erst am Beginn einer Professionalisierung, verstanden als Verberuflichung, die die Lehrtätigkeit in der Erwachsenenbildung als Beruf nur als ein fernes Ziel erahnen lässt, mit ungewissem Ausgang.“

Die aktuellen Daten lassen vermuten, dass die Lehrkräfte im Fach Deutsch als Zweitsprache bzw. in Integrationskursen am ehesten diesen Weg beschreiten können, da ihre Tätigkeiten im Zuge zunehmender Migration auf Dauer von der Gesellschaft nachgefragt und als notwendig erachtet werden. Dass sich gerade bei dieser Gruppe die prekärsten Arbeitsfelder diagnostizieren lassen, zeigt, dass die Verberuflichung auch mit unsicheren Beschäftigungsperspektiven einhergehen kann.

Wenn es dieser Gruppe gelingt, die Nachfrage nach ihrer Expertise dauerhaft zu sichern und zugleich den Zugang zu ihrem Berufsfeld zu regulieren, ist es denkbar, dass trotz der Verabschiedung des Professionalismus (.....) ein erneuter Professionalisierungsschub in der Weiterbildung zu beobachten sein könnte (...).“

Demnach kann gegenwärtig durchaus von einem fortschreitenden Professionalisierungsprozess ausgegangen werden, in dem künftig auch gute Arbeitsbedingungen eine wichtigere Rolle spielen. In Österreich könnten die periodischen Überarbeitungen des Programms „Initiative Erwachsenenbildung“ dabei hilfreich sein.

11. Was behindert Veränderungen?

Arbeitsbedingungen entstehen und verändern sich durch ein komplexes Zusammenspiel mehrerer Regulierungsebenen. Dazu gehören nationale Gesetze und transnationalen Übereinkünfte, aber auch regionale und branchenbezogene Tarifverhandlungen, die Mitbestimmung auf Unternehmensebene bis hin zu individuellen Aushandlungen zwischen ArbeitgeberInnen und ArbeitnehmerInnen (vgl. Dingeldey/Holtrup/Warsewa 2015 nach Ondrak 2015). Gegenwärtig sind folgende strukturelle Barrieren auszumachen, die eine umfassende Professionalisierung in der Erwachsenenbildung bzw. Basisbildung behindern (vgl. auch Lassnigg 2011):

- Die schwierigen (prekären) Arbeitsverhältnisse selbst bewirken, dass ErwachsenenbildnerInnen bzw. BasisbildnerInnen nur begrenzt Zeit und Kraft übrig haben, um sich gemeinsam für ihren Beruf als solches zu engagieren.
- Den Rahmen und Hintergrund bildet ein zunehmend auf betriebswirtschaftliche Rationalität reduziertes Handeln, wie es auf allen Ebenen des Weiterbildungssektors beobachtbar ist. Projekte und Dienstverhältnisse werden seitens der Anbietereinrichtungen unter den Bedingungen von Konkurrenzdruck und Einsparungserfordernissen geplant. Unter reinen Marktmechanismen können sich die Anbieter bessere Arbeitsbedingungen für ihre MitarbeiterInnen kaum leisten.
- Diese Situation macht eigentlich Interventionen der öffentlichen Hand nötig. Die Ministerien erleben sich jedoch in einer Situation eingeschränkter finanzieller Möglichkeiten, insbesondere was die Erwachsenenbildung betrifft. Sie können auch nur schwer über Förderbedingungen eingreifen, solange den realen Arbeitsbedingungen formal korrekte Verträge zugrunde liegen.
- Auf der Ebene von Förderprogrammen kommt es immer wieder zu erschwerenden Vorgaben oder Dynamiken: Aktuell limitieren die Fördervorgaben des ESF die Gehälter von vornherein, und Kürzungen approbierter Angebote seitens der Länder verknappen die Ressourcen der Einrichtungen oft weiter.
- Die traditionell hohe Nebenberuflichkeit ist eine der zentralen Barrieren der Professionsentwicklung. Sie bewirkt u.a. die „Unsichtbarkeit“ der TrainerInnen in der freien Erwachsenenbildung. Eine Verbesserung ergibt sich hier durch den Kollektivvertrag in Verbindung mit sozialversicherungsrechtlichen Vorgaben, die in Richtung Anstellung drängen.
- Neue Berufsvereinigungen in der Erwachsenenbildung werden seit längerem für ganz Europa gefordert (vgl. Research voor Beleid 2008, S. 32). Die bestehenden Interessensvertretungen im Sektor sind jedoch ähnlich zersplittert wie der Sektor selbst, und diese Segmentierung behindert die Entwicklung einer gemeinsamen Stimme. ErwachsenenbildnerInnen bzw. BasisbildnerInnen selbst sind sich oft keiner der bestehenden Interessensvertretungen bewusst. Freie DienstnehmerInnen werden nicht von Betriebsräten vertreten. Die Mitgliedschaft bei work@education (GPA) wird nicht von allen BasisbildnerInnen aktiv angestrebt.

- Der berufliche Weiterbildungsbereich ist besser dotiert und abgesichert als die sog. freie Erwachsenenbildung, die überwiegend prekär ist. Das ist eher hinderlich für ein gemeinsames Engagement der KursleiterInnen aus dem (eher) berufsbildenden und dem (eher) allgemein bildendem Bereich.
- Das Herausbilden einer starken Berufsvertretung scheitert bisher zum Teil an den heterogenen Interessen und Identitäten innerhalb der Erwachsenenbildung selbst, ihrem gemeinsamen Nenner, der noch immer nicht in ausreichender Breite etabliert ist. Ähnliches gilt innerhalb der Basisbildung und zeigt sich in der Arbeit von Interessensgruppen, wo große Unterschiede (in den Arbeits-, und Lebensbedingungen und den daraus resultierenden Interessen) zu überbrücken sind, um gemeinsame Zielformulierungen zu finden.
- Ein zusätzlicher Druck in Richtung Deprofessionalisierung geht aktuell von der umfangreichen Freiwilligenarbeit in der Flüchtlingshilfe aus. Wenn von Freiwilligen so viel geleistet werden kann – so ein voreiliger Schluss – könne die Arbeit von ausgebildeten BasisbildnerInnen vielleicht nicht so viel Wert haben. Der Realität eher angemessen wäre hier der Vergleich eines Notfall-Ersthelfers mit dem ärztlichen Dienst. Niemand würde ÄrztInnen schlechter entlohnen wollen, nur weil LaienhelferInnen bei richtigem Verhalten auch Leben retten können. Traumatisierte Menschen brauchen ein Mehr an Professionalität von ihrem Gegenüber und nicht ein Weniger. Dass die erste Unterstützungsarbeit dennoch von Freiwilligen geleistet werden muss, hat vor allem politische Gründe und ändert nichts daran, dass gute Arbeitsbedingungen für BasisbildnerInnen eine Notwendigkeit sind.
- Nach der österreichischen Auffassung einer kritischen Basisbildung folgen (Weiter-)Bildung und (Selbst-)Reflexion einem emanzipatorischen Ideal und streben nach einer Verbesserung von Leben und Zusammenleben. Nimmt man dieses Ideal ernst, gilt es für BasisbildnerInnen natürlich ebenso wie für die Lernenden. Ein kritisch-emanzipatorischer Ansatz könnte in diesem Zusammenhang aber auch falsch verstanden werden, wenn etwa eine machtkritische Haltung die Selbstermächtigung behindern würde, eine standardisierungskritische Haltung die Suche nach einer gemeinsamen Stimme hemmen oder die Ablehnung von „Expertise“ daran hindern würde, den Wert der eigene Arbeit zu erkennen.

12. Die Interessensgemeinschaft [d_a_] / Basisbildung DaZ, DaF, DaE

Im Herbst 2014 bildete sich in Wien eine Interessensgemeinschaft von BasisbildnerInnen und TrainerInnen im Bereich Deutsch als Erst- (DaE), als Zweit- (DaZ) und als Fremdsprache (DaF), die sich im Sinne fairer und wertschätzender Lehr- und Lernbedingungen engagiert:

„Die IG ist ein Projekt im Werden: eine autonome und basisdemokratisch agierende, heterogene Gruppe von Kursleitenden, die in verschiedenen Bildungseinrichtungen im Bereich Basisbildung, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache zu unterschiedlichsten Bedingungen tätig sind. Was uns über alle Differenzen hinweg vereint, ist unsere Überzeugung, dass Lehr- und Lernbedingungen fair und wertschätzend sein sollten - und zwar für alle. Auf Seiten der Kursleitenden bedeutet dies für uns, dass verrichtete Arbeit sichtbar gemacht und angemessen entlohnt wird, dass Vor- und Nachbereitungszeiten, Reflexion und Regeneration als inhärenter Teil der Lohnarbeit verstanden werden und dass Arbeitsverhältnisse Sicherheit und Planbarkeit beinhalten.“

(Schröder/Stranner 2015, S. 09-3)

Zahlreiche Forderungen stehen auf der Agenda der „Interessensgemeinschaft Arbeitsbedingungen [d_a_] / Basisbildung“. Die Gruppe **diskutiert folgende Themen:**

- bezahlte Vor- und Nachbereitungszeit im Verhältnis 1:1 zur Unterrichtszeit
- angemessener und einheitlicher Stundenlohn (orientiert am BerufsschullehrerInnen-Gehalt)
- finanzielle Gleichstellung von Angestellten und Freien DienstnehmerInnen
- Recht der ArbeitnehmerInnen auf freie Wahl zwischen Festanstellung und freiem Dienstvertrag
- bezahlte Urlaubs-, Krankenstands- und Feiertage
- Pflegefreistellung
- eigene Betriebsräte für freie DienstnehmerInnen

Im Blog der Gruppe werden die ausformulierten Forderungen der Gruppe im Originaltext laufend veröffentlicht: <http://igdazdafbasisbildung.noblogs.org/>

Etwas Vergleichbares geschieht zurzeit auch in Deutschland mit dem Bündnis der DaFDaZ-Lehrkräfte <http://www.dafdaz-lehrkraefte.de/>, das im Rahmen seiner konstituierenden Erklärung auch ein Positionspapier mit konkreten Forderungen herausgegeben hat: <http://kreidefresser.org/ueber-die-kreidefresser/buendnis-dafdaz-lehrkraefte/>

Das folgende Video stammt von einer Kundgebung von Deutschkurs-LeiterInnen vor dem deutschen Bundesinnenministerium am 9. März 2016 in Berlin: <http://de.labournet.tv/video/6989/prekaer-ist-nicht-fair>

13. Weitere Interessensvertretungen

Einrichtungen der Erwachsenenbildung sind mehrfach vertreten

Dazu fasst Peter Schlögl (2015, S. 03-8) zusammen:

„Die traditionsreichste Vertretung in der österreichischen Erwachsenenbildungslandschaft ist seit 1972 die Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs (KEBÖ). Es gibt auch noch Plattformen und Foren von Erwachsenenbildungsorganisationen wie etwa die Plattform für berufsbezogene Erwachsenenbildung (PbEB) oder die Plattform universitäre Weiterbildung AUCEN – Austrian University Continuing and Education Network (dt. Netzwerk für universitäre Weiterbildung und Personalentwicklung in Österreich).

Einkommens- oder vertragsrechtliche Themen werden dort jedoch nicht verhandelt oder geregelt. Anders ist dies bei der bereits erwähnten Berufsvereinigung der ArbeitgeberInnen privater Bildungseinrichtungen (BABE). Diese ist eine seit 1999 bundesweit tätige auf freiwilliger Mitgliedschaft beruhende Berufsvereinigung von ArbeitgeberInnen, die Bildungseinrichtungen führen. Im Jahr 2000 wurde ihr die Kollektivvertragsfähigkeit im Sinne des § 4 Abs. 2 Arbeitsverfassungsgesetz (ArbVG) zuerkannt.“

Die Vertretung der ErwachsenenbildnerInnen als Herausforderung für die Gewerkschaften

Der Sektor Weiterbildung ist durch heterogene und atypische Beschäftigungsverhältnisse gekennzeichnet (viele freie DienstnehmerInnen oder neue Selbstständige, Teilzeitkräfte, und Belegschaftsgrößen, die keinen Betriebsrat erfordern). Bei der gegenwärtigen Organisation der Gewerkschaften ist eine gewerkschaftliche Vertretung dieser Gruppen schwierig.

Gewerkschaften sind von ihrer Struktur her noch am Modell der kontinuierlichen und stabilen Betriebszugehörigkeit orientiert und insofern auf diese Situation schlecht vorbereitet. Betriebsräte in Österreich sind gesetzlich nicht dazu verpflichtet, die atypisch beschäftigten TrainerInnen auf Betriebsebene mit zu vertreten. Den Gewerkschaften fehlt hier ein breites Mandat und eine ausreichende Mitgliederzahl für ein wirksames Tätigwerden zugunsten ErwachsenenbildnerInnen (vgl. Pernicka 2010).

Traditionell wurde in den Gewerkschaften vor allem gegen die Existenz neuer Selbständiger „als Scheinselbstständige“ gearbeitet. Durch die Zunahme dieser Beschäftigungsformen wird aber klar, dass es ihrer Integration in die Gewerkschaftsarbeit bedarf. Von vornherein ist diese Gruppe aus der Vertretung durch Betriebsräte ausgenommen. Dazu kommt der hohe Anteil von Klein- und Mittelbetrieben, der weite „betriebsratsfreie Zonen“ innerhalb der Arbeitnehmerschaft in Österreich bewirkt. Gewerkschaften müssen Mitglieder rekrutieren – sie brauchen eine „kritische Masse“. Dafür gibt es grundsätzlich verschiedene Strategien wie z.B. Dienstleistungspakete oder direkte Partizipationsmöglichkeiten. Auch wo diese erfolgreich sind, bleibt die kollektive Interessensvertretung schwierig, weil die neu integrierten Gruppen doch recht unterschiedlich sind.

Interessensgruppen als gewerkschaftlicher Lösungsansatz

Die Gewerkschaft der Privatangestellten GPA-djp reagierte auf das Problem mit den Interessensgruppen work@education und work@flex und bietet damit eine neue Form der Einbindung von

Personen über Direktmitgliedschaften (unabhängig von Betriebsräten) an. Die Mitgliedsbeiträge dafür sind individuell zu tragen, und eine Interessenvertretung erfolgt überbetrieblich.

Die IG work@education ist eine Plattform speziell für Menschen im Bildungsbereich. Zur Zielgruppe zählen ErwachsenenbildnerInnen und freie TrainerInnen, Lehrende an Fachhochschulen oder Privatuniversitäten sowie Menschen in Beratungsberufen. Die Teilnahme an der IG ist auch für jene möglich, die nicht Mitglied der GPA sind.

Eva Scherz schrieb über die Gruppe bereits im Jahr 2005 Folgendes:

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

Eine Bewertung aus jüngerer Zeit kommt zum Ergebnis: Die Interessensgruppe work@education (für Solo-Selbstständige und Unselbstständige in der Bildung) erweist sich als erfolgreich; es wurden erstmals Selbstständige und andere einfache Mitglieder strukturell und prozessual in die Arbeit der Betriebsrätegewerkschaft GPA eingebunden (was einen Bruch mit langen Traditionen darstellt, da es sich bei den neuen Delegierten naturgemäß nicht um gewählte Betriebsräte handeln kann). Die Bündelung nach der beruflichen Identität (work@education) scheint wesentlich besser zu funktionieren als nach Arbeitsform (work@flex) (vgl. Pernicka/Blaschke/Aust 2007).

Weiterführende Links:

Interessenvertretungen von ErwachsenenbildnerInnen in Österreich

[Interessengemeinschaft \[d_a \]/Basisbildung DaZ DaF DaE](#)

[Interessengemeinschaft work@education](#)

[Österreichischer Verband für Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache](#)

[Verband der Management- und MarketingtrainerInnen \(VMMT\)](#)

[Berufsverband der österreichischen GeragogInnen](#)

Interessenvertretungen von Bildungs- und BerufsberaterInnen

[Verband für Berufs- und Bildungsberatung \(VBB\)](#)

[Vereinigung Österreichischer Bildungs- und BerufsberaterInnen \(VÖBB\)](#)

Sonstige

[Österreichische Vereinigung für Supervision und Coaching](#)

14. Europäische Perspektiven

Im Mai 2007 wurde die **Entschließung des Rates der Europäischen Union zum Thema "Gute Arbeit"** veröffentlicht. Arbeitsplatzsicherheit stellt darin einen Hauptpunkt dar, aber auch andere Aspekte wurden konkret ausformuliert. Eine der Zielsetzung lautet: „Arbeitsplätze müssen so gestaltet werden, dass die Beschäftigungsfähigkeit der Arbeitnehmer während ihres gesamten Berufslebens erhalten bleibt.“ (vgl. Rat der Europäischen Union für Beschäftigung, Sozialpolitik, Gesundheit und Verbraucherschutz 2007).

Der Rat rief damit die Mitgliedsstaaten auf, „ein systematisches Konzept in Bezug auf das Wohlergehen am Arbeitsplatz durch Initiativen für die Verbesserung der Arbeitsqualität zu fördern“ sowie „neue Tendenzen bei der Beschäftigung, beispielsweise Ausbau der selbstständigen Tätigkeit, Outsourcing, Weitervergabe an Nachunternehmen, Arbeitnehmermigration und Arbeitnehmerentsendung besonders zu berücksichtigen“.

Um die Situation in der Erwachsenenbildung konkret zu erfassen, beauftragte die Europäische Kommission eine **Studie über Berufe in der Erwachsenenbildung in Europa**, die 2008 unter dem Titel **ALPINE – Adult Learning Professions in Europe** veröffentlicht wurde.

Diese Studie konzentriert sich auf Berufe in der Erwachsenenbildung in dem Bereich nicht-berufsbezogene Erwachsenenbildung (kurz NVAL für Non-Vocational Adult Learning). Diese Definition umfasst auch Initiativen zu Basisbildung, Sprachen, IKT und dergleichen, und hierbei die Tätigkeiten im Bereich Unterrichten, Management, Beratung, Programmplanung und Unterstützung. Untersucht wurden Ausbildungs- und Karrierewege sowie die nötigen Bedingungen zum Erhalten der Arbeitsqualität in 28 Mitgliedsstaaten sowie vier weiteren Ländern.

Ausgewählte Ergebnisse und Empfehlungen (vgl. Research voor Beleid 2008):

- **Beschäftigungssituation im NVAL-Bereich:** Jobs im NVAL-Bereich können sehr prekär sein. Empfohlen wurde die Entwicklung eines angewandten Flexicurity-Konzepts (Flexicurity: aus engl. flexibility Flexibilität und security Sicherheit) für den NVAL-Sektor, das die Flexibilität und Arbeitsorganisationen auf der einen Seite und Beschäftigung und Sicherheit auf der anderen Seite gewährleistet.
- **Beschäftigte im NVAL-Bereich brauchen eine stärkere Lobby:** Die Länderstudien haben gezeigt, dass es kaum Organisationen gibt, die Beschäftigte im NVAL-Bereich vertreten und für eine bessere Beschäftigungssituation verhandeln können. Bestehende Organisationen sind oft nicht sehr einflussreich. Es wurde empfohlen, solche Berufsvereinigungen zu entwickeln oder europäische Initiativen dafür zu ergreifen.
- **Steigerung der Attraktivität des Berufs:** Die Studie zeigte, dass die Arbeit in der Erwachsenenbildung für Personen, die selbst in diesem Beruf tätig sind, als befriedigend empfunden wird – obwohl der Beruf von Außenstehenden als wenig attraktiv wahrgenommen wird. Mehr öffentliche Information über den Beruf wurde empfohlen.

Das Leitmotiv der Flexicurity taucht in einschlägigen EU-Empfehlungen regelmäßig als strategisches Ziel auf, wird jedoch seitens der europäischen Gewerkschaft kritisch diskutiert.

Als Beispiel dienen folgende Zitate aus einem **Arbeitspapier des Europäischen Gewerkschaftsinstituts ETUI zum Thema „Arbeitsrechtsreformen in Krisenzeiten“** (vgl. Clauwaert/ Schömann, 2012).

„Interessanterweise hat die Europäische Kommission zur Gewährleistung der Einhaltung sozialer Mindeststandards nicht das Arbeitsrecht und die grundlegenden Sozialrechte herangezogen; auch nicht 'harte' Rechtsvorschriften, obwohl sie nach den Verträgen die legislative Befugnis dazu hätte. Im Gegenteil, die Europäische Union hält offensichtlich an der eingeschlagenen Richtung fest und fordert weiterhin zur Flexibilisierung des Arbeitsmarktes (und Deregulierung des Arbeitsrechtes) auf, so wie in ihrer Mitteilung von 2010, in der es heißt: “Mit den Flexicurity-Strategien können die Arbeitsmärkte am besten modernisiert werden: Sie sind zu überarbeiten und an die Situation nach der Krise anzupassen, damit Reformen schneller durchgeführt werden, der Arbeitsmarkt weniger segmentiert wird, die Gleichstellung der Geschlechter gefördert wird und sich Übergänge lohnen.”

Und weiter heißt es:

„Die zur Zeit in vielen Mitgliedstaaten durchgeführten Reformen des Arbeitsrechtes werden damit begründet, dass eine größere Flexibilisierung der Arbeitsmärkte mit am besten geeignet ist, die Krise zu bewältigen (Europäische Kommission 2010). In manchen Ländern wurden nur punktuelle, wenngleich wesentliche, Deregulierungsmaßnahmen ergriffen, in anderen jedoch eine umfassende Überarbeitung des gesamten Arbeitsrechtes vorgenommen.“ (Clauwaert/ Schömann 2012, S. 8/9)

Die **Gründung eines Europäischen Forschungsnetzwerks zu den Professionalisierungsthemen der Erwachsenenbildung** verspricht eine längerfristige europäische Auseinandersetzung mit diesen und ähnlichen Problemen:

Research Network on Adult Educators, Trainers and their Professional Development heißt das Netzwerk, das mit der Internetpräsenz <http://www.esrea-renadet.net/> in Erscheinung tritt. Das Netzwerk konzentriert sich auf das allgemeine Ziel,

“to provide input on how to improve the conditions needed for the personal and professional development of adult educators and trainers, enhancing the attractiveness of their profession and therefore strengthening the idea of quality in adult education in Europe.”

Als konkrete Forschungsthemen sind angekündigt: Ausbildung, Weiterbildung und Karrierewege von ErwachsenenbildnerInnen, Genderaspekte, Professionalisierung und die Attraktivität des Berufs, Beschäftigungssituation und Arbeitsbedingungen, berufliche Rollen und Identitäten; Reflexivität; pädagogische Beziehungen; Netzwerke, Kooperationen und gewerkschaftliche Vertretungen sowie einschlägige Policies und ihre Wirkung.

Abschließend eine Lese-Empfehlung zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung in Europa aus einer kritischen Perspektive (mit Beiträgen zur Basisbildung in der Ausgabe):

Jütte, Wolfgang/Nicoll, Katherine/ Olesen, Henning Salling (2011): Editorial: Professionalisation - the struggle within. In: RELA European Journal for Research on The Education and Learning Of Adults Vol. 2 No. 1 2011. Online verfügbar http://www.rela.ep.liu.se/issues/10.3384_rela.2000-7426.201121/10.3384_rela.2000-7426.201121.pdf

15. Anhang: Ressourcen

- Aschemann, Birgit (2014): KursleiterInnen-Monitoring 2011-2013 (Abschlussbericht zur Situation von ErwachsenenbildnerInnen in der Basisbildungsarbeit mit MigrantInnen). Online verfügbar: http://www.netzwerkmiika.at/images/Bericht%20TRmonitoring_FINAL.pdf [2016-03-07]
- Aschemann, Birgit (2015): "Empowern sollen wir nur die anderen": ein Kaffeehausgespräch mit drei Erwachsenenbildnerinnen. In: Magazin erwachsenbildung.at, Ausgabe 26. Online verfügbar: http://erwachsenbildung.at/magazin/15-26/02_aschemann.pdf [2016-03-07]
- Aschemann, Birgit/Schmid, Kurt (2015): Editorial zum Magazin erwachsenbildung.at, Ausgabe 26. Online verfügbar: <http://www.erwachsenbildung.at/magazin/15-26/meb15-26.pdf> [2016-03-07]
- Clauwaert, Stefan / Schömann, Isabelle (2012): Arbeitsrechtsreformen in Krisenzeiten — eine Bestandsaufnahme in Europa. Online verfügbar: <http://euinfo.gpa-djp.at/files/2012/09/arbeitsrechtsreformen.pdf> [2016-03-07]
- David, Lisa (2010): Didaktisch-reflexive Kompetenz als Professionalitätsmerkmal von ErwachsenenbildnerInnen. Graz: Master-Arbeit am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft.
- Dingeldey, Irene/Holtrup, André/Warsewa, Günter (Hrsg.) (2015): Wandel der Governance der Erwerbsarbeit. Rezension von Georg Ondrak in Magazin erwachsenbildung.at Ausgabe 26. Online verfügbar unter <http://erwachsenbildung.at/magazin/artikel.php?aid=9205> [2016-03-07]
- Dörre, Klaus (2007): Prekarisierung und Geschlecht. Ein Versuch über unsichere Beschäftigung und männliche Herrschaft in nachfordristischen Arbeitsgesellschaften. In: Aulenbacher, Brigitte / Funder, Maria / Jacobsen, Heike (Hg.): Arbeit und Geschlecht im Umbruch der modernen Gesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften S. 285-301.
- Elias, Arne/Dobischat, Rolf/Cywinski, Robert/Alfänger Julia (2015): Zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung in Deutschland. Von der Notwendigkeit, Berufsentwicklungsprozesse an der Beschäftigungsrealität zu messen. In: Magazin erwachsenbildung.at. Ausgabe 26, 2015. Wien. Online verfügbar: <http://www.erwachsenbildung.at/magazin/15-26/meb15-26.pdf> [2016-05-20]
- Fachgruppe Basisbildung (2014): Prinzipien und Richtlinien für Basisbildungsangebote. Wien: BMBF. Online verfügbar: https://www.initiative-erwachsenbildung.at/fileadmin/docs/Prinzipien_Richtlinien_Basisbildung_endg_14.pdf [2016-05-20]
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (2010): Schwarzbuch Beschäftigung in der Weiterbildung. Online verfügbar: http://www.gew-berlin.de/public/media/Schwarzbuch_Weiterbildung.pdf [2016-03-07]
- Greussing, Kurt/Häfele, Eva (2008): Schicksal Prekarität? Feldkirch: Arbeiterkammer Vorarlberg.
- Jütte, Wolfgang/Nicoll, Katherine/ Olesen, Henning Salling (2011): Editorial: Professionalisation - the struggle within. In: RELA European Journal for Research on The Education and Learning Of Adults Vol. 2 No. 1 2011. Online verfügbar: http://www.rela.ep.liu.se/issues/10.3384_rela.2000-7426.201121/10.3384_rela.2000-7426.201121.pdf [2016-03-07]
- Lassnigg, Lorenz (2011): Contradictions in adult education structures and policies in Austria: their interrelation with the professional development of educators. In: Professionalisation - the struggle within. In: RELA European Journal for Research on The Education and Learning Of Adults Vol. 2 No. 1 2011. Online verfügbar: http://www.rela.ep.liu.se/issues/10.3384_rela.2000-7426.201121/10.3384_rela.2000-7426.201121.pdf [2016-03-07]
- Mosberger, Brigitte / Sturm René (Hg.) (2005): Zwischen Lifelong Learning, Qualitätsdebatte und Werkvertrag. Beiträge im Anschluss an die Fachtagung »Kompetenzen, Berufsfelder und Arbeitsbedingungen von TrainerInnen« vom 5. Oktober 2005 in Wien. Online verfügbar: http://www.abif.at/deutsch/download/Files/43_AMSreport53K.pdf [2016-03-07]

Nittel, Dieter (2014): Professionalitätsentwicklung als Element der (kollektiven) Professionalisierung! – Anforderungen und Ausblick. Vortrag am GEW-Kongress vom 25.10.2014. Online im Internet: <http://www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=24042&token=e08df1a6bfec66852afa1db3ff0d77944faafd4&sdownload> [Stand: 2015-06-24]

Nuissl, Ekkehard (2010): Profession and Professional Work in Adult Education in Europe. In: Studi sulla Formazione, 12 (1/2), pp. 127–132 Online verfügbar: <http://www.fupress.net/index.php/sf/article/viewFile/8591/8039> [2016-03-07]

Pernicka, Susanne (2010): Trade union representation of contingent workers in further education in the UK and Austria. In: Transfer: European Review of Labour and Research 2009/15; 461-480.

Pernicka, Susanne / Stadler, Bettina (2006): Atypische Beschäftigung – Frauensache? Formen, Verbreitung, Bestimmungsfaktoren flexibler Arbeit. In: österreichische Zeitschrift für Soziologie 2006/3. S. 3-21. Online verfügbar: http://www.jku.at/soz/content/e94924/e98436/employee_groups_wiss98437/employees98438/subdocs98442/content142138/PernickaundStadlerAtypischeBeschäftigung-Frauensache_ger.pdf [2016-03-07]

Pernicka, Susanne / Blaschke, Sabine / Aust, Andreas (2007): Gewerkschaftliche Revitalisierung durch die Organisierung Selbstständiger? Deutsche und österreichische Gewerkschaften im Vergleich. In: Industrielle Beziehungen 14/01. S. 1-26. Online verfügbar: http://www.jku.at/soz/content/e94924/e98436/employee_groups_wiss98437/employees98438/subdocs98442/content141851/PernickaetallIndBez2007_ger.pdf [2016-03-07]

Pernicka, Susanne (2008): Sind atypisch Beschäftigte organisierbar? In Wall-Strasser, Sepp et al. (Hg.): Gewerkschaften und atypische Beschäftigung. Interessen, Überzeugungen, Mitglieder. Wien: ÖGB-Verlag S. 25-37. Online verfügbar: http://www.jku.at/soz/content/e94924/e98436/employee_groups_wiss98437/employees98438/subdocs98442/content142216/Sammelbandbeitrag2008_ger.pdf [2016-03-07]

Rat der Europäischen Union für Beschäftigung, Sozialpolitik, Gesundheit und Verbraucherschutz (2007): Gute Arbeit. Online verfügbar: https://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/de/lisa/94371.pdf

Research voor Beleid (2008): ALPINE – Adult Learning Professions in Europe. A study of the current situation, trends and issues. Final report. Online verfügbar: <http://www.ginconet.eu/sites/default/files/library/ALPINE.pdf> [2016-03-07]

Scherz, Eva: Potentiale gewerkschaftlicher Arbeit bei atypisch beschäftigten TrainerInnen. In: Mosberger, Brigitte / Sturm René (Hg.) (2005): Zwischen Lifelong Learning, Qualitätsdebatte und Werkvertrag. Beiträge im Anschluss an die Fachtagung »Kompetenzen, Berufsfelder und Arbeitsbedingungen von TrainerInnen« vom 5. Oktober 2005 in Wien. S. 62.65. Online verfügbar: http://www.abif.at/deutsch/download/Files/43_AMSreport53K.pdf [2016-03-07]

Schlögl, Peter/Gläser, Arnfried (2015): Entscheidende Parameter kollektiver Professionalisierung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Rahmenbedingungen am „Arbeitsplatz Weiterbildung“ in Österreich und Deutschland. In: Magazin erwachsenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 26, 2015. Wien. Online im Internet: <http://www.erwachsenbildung.at/magazin/15-26/meb15-26.pdf>.

Schlögl, Peter/Gläser, Arnfried (2015): Entscheidende Parameter kollektiver Professionalisierung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Rahmenbedingungen am "Arbeitsplatz Weiterbildung" in Österreich und Deutschland. Online verfügbar: http://erwachsenbildung.at/magazin/15-26/03_schloegl_glaeser.pdf [2016-03-07]

Schröder, Sabine/Stranner, Julia (2015): Für faire und wertschätzende Lehr- und Lernbedingungen! Zwei Stimmen aus der Interessensgemeinschaft Arbeitsbedingungen [d_a_]/Basisbildung. Online verfügbar: http://erwachsenbildung.at/magazin/15-26/09_schroeder_stranner.pdf [2016-03-07]

Schume, Claudia (2009): Die österreichische Erwachsenenbildung auf dem Weg zu einer Profession. Materialien zur Erwachsenenbildung Nr. 1/2009. Wien: BMB. Online verfügbar:

http://erwachsenenbildung.at/downloads/service/materialien-eb_2009_1_OEEB.pdf [2016-06-01]

Steffens, Melanie C. / Ebert, Irena D. (2016): Frauen – Männer – Karrieren. Eine sozialpsychologische Perspektive auf Frauen in männlich geprägten Arbeitskontexten. Wiesbaden: Springer.

Steuerungsgruppe der Initiative Erwachsenenbildung (2015): Programmplanungsdokument Initiative Erwachsenenbildung. Länder-Bund-Initiative zur Förderung grundlegender Bildungsabschlüsse für Erwachsene inklusive Basisbildung 2015-2017. Online verfügbar: https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/PPD_2015-2017_Stand_11_12_2015.pdf [2016-03-07]

Stoppacher, Peter / Paierl, Silvia (2009): BasisbildungstrainerInnen im Blickpunkt. Werkstattbericht – Eine Kurzstudie im Rahmen des Projektes In.Bewegung II. Online verfügbar:

http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/IFA-Steiermark_Werkstattbericht_InBewegung-II_Juni-2009.pdf [2016-03-07]

Stoppacher, Peter / Edler, Marina (2014): Evaluation der ersten Periode der Initiative Erwachsenenbildung. Online verfügbar: www.initiative-erwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/Evaluation_Abschlussbericht.pdf [2016-05-20]

Warsewa, Günter (2015): Individuen als neue Akteure des Erwerbssystems: Chancen für reflexive Arbeitsgestaltung? In: Dingeldey, Irene/Holtrup, André/Warsewa, Günter (Hrsg.): Wandel der Governance der Erwerbsarbeit. S. 45-69.

Zech, Rainer (2008): Gute Arbeit – Qualitätsentwicklung als Professionalisierungsstrategie der Erwachsenenbildung. 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> [2016-05-20]