



Qualitätsrahmen für die  
Erwachsenenbildung in  
Österreich

# GRUNDSATZPAPIER

der Ö-Cert-Akkreditierungsgruppe  
März 2013

Ö-Cert. Qualitätsrahmen für die Erwachsenenbildung in Österreich | Eine Kooperation des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur mit den Ländern gemäß Art. 15a B-VG



## INHALT

1. Einleitung (Elke Gruber) ..... 3
2. Zum Unterschied zwischen Bildung und Esoterik (Dieter Gnahs und Erich Ribolits) ..... 5
3. Was ist Erwachsenenbildung? Definition und Gegenstandsbestimmung (Elke Gruber) ... 13
4. Was macht eine Erwachsenenbildungsinstitution aus? (Sabine Pelzmann und Peter Schwarzenbacher) ..... 17
5. Der pädagogische Nachweis als Kernstück von Qualitätsentwicklung und Professionalisierung der österreichischen Erwachsenenbildung (Elke Gruber) ..... 20

### Mitglieder der Akkreditierungsgruppe

|  |   |
|--|---|
| Prof. Dr. Dieter <b>Gnahs</b>  | Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Bonn   |
| Univ.-Prof. <sup>in</sup> Mag. <sup>a</sup> Dr. <sup>in</sup> Elke <b>Gruber</b> (Vorsitzende) | Alpen-Adria Universität Klagenfurt                |
| Dipl.-Ing. <sup>in</sup> Sabine <b>Pelzmann</b> , MSc MBA                                      | Pelzmann Unternehmensberatung, Graz               |
| Univ.-Prof. Dr. Erich <b>Ribolits</b>  | Universität Wien                                  |
| Peter <b>Schwarzenbacher</b>   | Österreichische Vereinigung für Supervision, Wien |

### Kontakt

Geschäftsstelle Ö-Cert, Siebensterngasse 21/2, A-1070 Wien, [oe-cert.at](http://oe-cert.at)

## 1. Einleitung (Elke Gruber)

---

Die Hauptaufgabe der Akkreditierungsgruppe besteht darin, die vorgelegten Bewerbungen der Einrichtungen und Institutionen der Erwachsenenbildung für Ö-Cert zu prüfen und einen Beschluss über die Vergabe bzw. Nichtvergabe von Ö-Cert herbeizuführen sowie die Verlängerungen bzw. Aberkennungen zu prüfen und zu beschließen. In der personellen Zusammensetzung kann die Akkreditierungsgruppe auf Expertise aus nationaler und internationaler Wissenschaft, Forschung und Praxis der Erwachsenenbildung zurückgreifen. Die Beschlüsse der Akkreditierungsgruppe basieren auf einem mehrstufigen Prozess von Prüfung, Diskussion, Beschlussfassung und Veröffentlichung. Die Geschäftsstelle leistet dabei einen wichtigen Support, indem sie die eingereichten Unterlagen auf ihre Vollständigkeit, Gültigkeit und Relevanz überprüft, gegebenenfalls Zusatzinformationen und -nachweise einholt, Beratung anbietet und das Ergebnis der Beschlussfassung dokumentiert und kommuniziert.

In der bisherigen mehr als einjährigen Arbeit von Akkreditierungsgruppe und Geschäftsstelle hat sich die dem Ö-Cert zugrunde liegende Art. 15a B-VG Vereinbarung zwischen Bund und Ländern als ein brauchbares und valides Instrument zur Beurteilung von Einreichungen für Ö-Cert erwiesen. Allerdings war es notwendig, vor allem die Grundvoraussetzungen für die Aufnahme in das Verzeichnis der Ö-Cert Qualitätsanbieter in ihrer inhaltlichen Ausgestaltung zu schärfen. Dies erfolgte im Rahmen des Diskussions- und Aushandlungsprozesses, der jeder Beschlussfassung über die Verleihung von Ö-Cert in der Akkreditierungsgruppe vorausgeht. Als Resultat liegt nun ein aktueller Katalog von Kriterien, Standards und Nachweisen zu den einzelnen Grundvoraussetzungen vor, der z.T. auch im Netz veröffentlicht wurde. Damit gelingt es in einem hohen Maß, Ab- und Eingrenzungen bzw. Präzisierungen bei den meisten Grundvoraussetzungen im Detail vorzunehmen. Bei einigen Grundvoraussetzungen ist es jedoch weiterhin schwierig, eine präzise Definition, schärfende Kriterien und entsprechende Nachweise zu finden. Das liegt zum einen daran, dass die Erwachsenenbildung eine relativ junge Disziplin ist, die nach wie vor um ihr Selbstverständnis, ihre Gegenstandsbestimmung, Professionalität und Qualität ringt; zum anderen handelt es sich bei der Erwachsenenbildung um ein stark ausdifferenziertes und parzelliertes Feld mit hohen Eigeninteressen der unterschiedlichen Akteure und einer eher schwach ausgeprägten (bildungs)politischen Steuerungskultur.

Das stellt die Geschäftsstelle und die Akkreditierungsgruppe bei manchen Anträgen vor große Herausforderungen. So besteht nicht nur hoher Diskussionsbedarf in Bezug auf eine valide Einschätzung und Beurteilung, die Entscheidung birgt auch Konfliktstoff für alle am Prozess beteiligten Akteure. Freilich muss in diesem Zusammenhang festgestellt werden, dass es die 100%ige Abgrenzung durch valide Kriterien und Nachweise – insbesondere bei „weichen“ Grundvoraussetzungen - nicht geben kann und wird. Vielmehr bedarf es bei solch komplexen

Prozessen, wie es die Einschätzung von Qualität im Rahmen von Ö-Cert darstellt, immer auch der Diskussion, der Aushandlung und letztendlich der Entscheidung der Mitglieder der Akkreditierungsgruppe – zumal diese ja dafür eingerichtet wurde. Gleichzeitig sollte die Beschlussfassung auf so klar präzisierten Kriterien und geschärften Definitionen wie nur möglich basieren, sodass eine in hohem Maß objektive Einschätzung gelingen und Konflikte oder Fehleinschätzungen möglichst vermieden werden können.

In diesem Sinne soll das vorliegende Grundsatzpapier mithelfen, eine über die Akkreditierungsgruppe und die Geschäftsstelle hinausreichende Diskussion zu den vorliegenden Grundvoraussetzungen anzuregen. In der laufenden Arbeit haben sich vier Themen bzw. Fragen herausgestellt, die einer Schärfung durch Kriterien bedürfen, da sie immer wieder zur Diskussion standen. Wir fordern dezidiert Politik, Praxis, Verwaltung, Wissenschaft und Forschung der Erwachsenenbildung dazu auf, mit uns in einen Austausch- und Aushandlungsprozess über folgende Problemfelder zu treten:

1. Zum Unterschied von Bildung und Esoterik
2. Was ist Erwachsenenbildung? Definition und Gegenstandbestimmung
3. Was macht eine Erwachsenenbildungsinstitution aus?
4. Der pädagogische Nachweis als Kernstück von Qualitätsentwicklung und Professionalisierung der österreichischen Erwachsenenbildung

Grundlage dafür bildet der vorliegende Entwurf eines Expertenpapiers, der die Gesamtmeinung der Akkreditierungsgruppe widerspiegelt, aber auch den unterschiedlichen Zugängen der einzelnen Mitglieder zur jeweils behandelten Problematik Raum gibt. Das Papier ist darüber hinaus auch Teil des Selbstevaluierungsprozesses der Akkreditierungsgruppe.

## 2. Zum Unterschied zwischen Bildung und Esoterik (Dieter Gnahs und Erich Ribolits)

---

### Die historischen Wurzeln des Bildungsbegriffs<sup>1</sup>

Bildung ist ein Begriff mit langer Tradition und hoher Akzeptanz in Wissenschaft, Praxis und Politik. Seine spezifisch deutsche Ausprägung lässt sich auf geistes- und sozialgeschichtliche Entwicklungen zurückführen, wie sie zum Beispiel Strzelewicz beschreibt (vgl. Strzelewicz/Raapke/Schulenberg 1966, S. 1-38): „Wie verschieden auch die Akzente gesetzt worden sind, die Besonderheit des deutschen Bildungsidealismus im Vergleich zu anderen Bildungsentwicklungen ist dabei selten in Zweifel gezogen worden“ (ebd., S. 8).

Im Rückgriff auf das schon zitierte Standardwerk der Erziehungswissenschaften „Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein“ (Strzelewicz/Raapke/Schulenberg 1966) lassen sich vier Grundelemente herausarbeiten:

- Bildung weist als Formung zum Menschen zuerst einmal auf **Humanität**. Sie ist „Kampfansage gegen die ständischen Privilegierungen wie gegen jede soziale Privilegierung und Ausdruck für eine auf aktive Umgestaltung der sozialen Lebensbedingungen bezogene Haltung, durch die allen zuteil werden sollte, was als menschlich postuliert worden ist“ (ebd., S. 29 f.).
- Zweitens wird die Bildungsvorstellung mit der autonomen und freien Person oder **Individualität** in Verbindung gebracht. Sie äußere sich in der Selbstständigkeit und Freiheit zur kritischen Distanzierung von den jeweils gegebenen gesellschaftlichen Strukturen. „Diese werden sozialhistorisch transparent gemacht und erscheinen als Aufgabe für die Anstrengungen um Humanisierung und Demokratisierung menschlichen Daseins. Die Reflexion auf die gesellschaftlichen Bedingungen und ihre Veränderlichkeit wird zu einem konstituierenden Element von Bildung“ (ebd., S. 30).
- Gefordert wird drittens eine allseitig entfaltete **Persönlichkeit**, die nicht durch eine übertriebene Spezialisierung in ihren Entwicklungsmöglichkeiten eingeschränkt sei (vgl. ebd., S. 31).
- Der vierte Aspekt des Bildungsbegriffs stellt ab auf eine nichtautoritäre Persönlichkeitsauffassung, es geht um **intellektuelle Rechtschaffenheit** und kritische

---

<sup>1</sup> Die Argumentation in diesem Abschnitt folgt Gnahs 2008.

Selbstständigkeit. „Eine in diesem Sinne gebildete Person entwickelt das Optimum an relativer Autonomie gegenüber allen autoritären Manipulationsversuchen und damit auch das Optimum an Widerstandskraft gegen jede vorurteilshafte Einstellung“ (ebd., S. 35).

Der Mensch in all seinen Facetten gerät in den Blickpunkt, seine Haltungen und Werte genauso wie seine Fertigkeiten und Wissensbestände. Der Bildungsbegriff verweist auf eine Wertebasis, auf normative Vorgaben, die auf ein bestimmtes Menschenbild zurückgehen, welches mit den Ideen der Aufklärung und der Demokratie verbunden ist. Dieses Menschenbild hat Eingang gefunden in unsere Verfassung, es ist somit Leitlinie und Regulativ für politische Entscheidungen und alltägliches Handeln, indem es Essentials formuliert und damit zugleich Gestaltungsräume und Grenzen bezeichnet. Diese Gestaltungsräume und Grenzen sind aber keinesfalls raum- und zeitunabhängig, sie sind Gegenstand von kontroversen Erörterungen und unterliegen sozialen Prozessen des Wandels.

So hat zum Beispiel Hartmut von Hentig 1996 in seinem viel beachteten Essay „Bildung“ den Versuch unternommen, sechs Maßstäbe für Bildung zu formulieren (ebd., S. 76-100):

- Abscheu und Abwehr von Unmenschlichkeit,
- die Wahrnehmung von Glück,
- die Fähigkeit und der Wille, sich zu verständigen,
- ein Bewusstsein von der Geschichtlichkeit der eigenen Existenz,
- Wachheit für letzte Fragen,
- die Bereitschaft zur Selbstverantwortung und Verantwortung in der *res publica*.

Diese Maßstäbe dürften in ihrer Allgemeinheit auf vergleichsweise breite Zustimmung stoßen, nicht jedoch die Zuordnung konkreter Lehr-Lern-Prozesse als bildungsdienlich oder bildungsfeindlich. Es kommt nämlich nicht darauf an, dass mit einem Kurs oder Lehrgang bestimmte Kenntnisse oder Fähigkeiten vermittelt werden, sondern dass diese im Sinne der Maßstäbe zu den gewünschten bzw. als akzeptabel deklarierten Wirkungen führen (können). Wenig kontrovers dürfte so die Klassifikation eines Schießtrainings der Mafia als Nicht-Bildung sein, schwieriger wird dies vermutlich bei Verkaufslehrgängen, deren Ziel die Vermittlung von Techniken zur Übervorteilung von Kunden ist, oder von esoterischen Kursen, die auf Wunderglauben setzen und Heilsversprechen machen.

Der Begriff „Erwachsenenbildung“ knüpft unmittelbar an die skizzierte Bildungsdiskussion an und transportiert ihre Werthaltungen und Orientierungen, wie die folgenden Beispiele zeigen:

„Als Erwachsenenbildung gelten heute die in organisiert-institutionellen Formen unternommenen Bemühungen um Aktivierung menschlicher Mündigkeit, Freiheit und Verantwortung mittels einer vom Erwachsenen selbst initiierten und verantworteten Bildung“ (Pöggeler 1970, S. 385).

Der Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen schaffte es 1960, eine Konsensformel zu finden, die immer wieder als Leitlinie und Begründung herangezogen wird (S. 20):

„Gebildet im Sinne der Erwachsenenbildung wird jeder, der in der ständigen Bemühung lebt, sich selbst, die Gesellschaft und die Welt zu verstehen und diesem Verständnis gemäß zu handeln.“

Der in den Ö-Cert-Anerkennungsvoraussetzungen verwendete Begriff der Erwachsenenbildung bewegt sich in dieser Tradition. Im Folgenden soll nun versucht werden, den Begriff der Bildung bzw. Erwachsenenbildung so zu fassen und handhabbar zu machen, dass (besser) entschieden werden kann, welche Veranstaltungen noch als Bildung klassifiziert werden können und welche nicht.

### **Vorschlag für ein qualitätsorientiertes Bildungsverständnis als Abgrenzung zur Esoterik**

In allgemeinsten Form wird mit Bildung ein Prozess angesprochen, durch den Menschen befähigt werden, die Bedingungen ihres Daseins kritisch zu hinterfragen. Bildungsbemühungen liegt die Vorstellung zugrunde, dass Menschen durch die Vermittlung von Wissen – die Konfrontation mit dem aktuellen Stand der Wissenschaft entsprechenden Fakten, Theorien und Regeln – ermächtigt werden, die auf natürlichen und gesellschaftlichen Prämissen beruhenden Bedingungen ihres Daseins zu verstehen und im Rahmen der Möglichkeiten in eine von ihnen als sinnvoll erkannte Richtung lenken zu können. Das ist gemeint, wenn gesagt wird, dass Bildung am mündigen Individuum orientiert ist, eines Individuums, das erkennt, dass sein Leben durch Umstände bedingt ist, die auf Basis rationaler Reflexion erfassbar und durch vernunftgenerierte Maßnahmen beeinflussbar sind. Wie es Heinz Joachim Heydorn formuliert hat, bedeutet Mündigkeit letztendlich, dass „sich der Mensch als sein eigener Urheber [begreift und versteht], dass ihm die Ketten, die das Fleisch aufschneiden, vom Menschen angelegt sind, dass es [genau deshalb aber auch] eine Aussicht gibt, sie zu zerreißen“ (Heydorn 1979, S. 10).

Im Gegensatz zu dieser für den Bildungsbegriff grundlegender Vorstellung einer Einholbarkeit der Daseinsbedingungen auf Basis der Vernunft, steht die Auffassung, dass die Prämissen des

menschlichen Seins (auch) durch Kräfte beeinflusst werden, die dem rational Begreifen entzogen sind. Indem angenommen wird, dass die Logik dieser Kräfte der menschlichen Vernunft nicht zugänglich sei, bleibt auch jedes Opponieren gegen sie ein hilfloses Unterfangen und es ist letztendlich nur möglich, sich ihnen zu unterwerfen. Eine Annäherung an diese Kräfte sei für den Menschen nicht durch logisches Verknüpfen von Wissen möglich, sondern nur durch individuelle, „innere Erfahrungen“. Dabei wird in der Regel davon ausgegangen, dass verschiedene Menschen einen unterschiedlich guten Zugang zu derartigen „Einsicht schaffenden“ inneren Erfahrungen haben. Menschen, die die diesbezügliche Fähigkeit (noch) nicht haben, müssen den Erkenntnissen der entsprechend Sensiblen deshalb (zumindest vorerst) vertrauen. Verschiedentlich wird als Beleg der Richtigkeit derartiger rational nicht einholbarer Faktoren auf Weissagungen in alten Schriften, vorgeblichen unmittelbaren Begegnungen mit jenseitigen Kräften oder „altes Geheimwissen“ verwiesen.

Letztendlich bedeutet die Vorstellung von rational nicht begreifbaren Kräften, die das menschliche Leben beeinflussen, dass der Mensch nicht imstande wäre, Herrschaft über sein Dasein zu gewinnen. Dieses Weltbild steht damit im krassen Gegensatz zum Gedankengut der Aufklärung und dem auf diesen aufsetzenden Bildungsbegriff. Ziel ist nicht die Emanzipation des Menschen – also das Überwinden des Bewusstseins einer Abhängigkeit von „höheren Mächten“ – sondern die Unterordnung unter vorgeblich unbegreifliche Kräfte. Das „gute Leben“ artikuliert sich im Sinne dieses Weltbildes im Glauben an rational uneinholbare Autoritäten und einer entsprechenden Ergebenheit gegenüber denselben. Im Gegensatz zum Weltbild der Aufklärung wird nicht davon ausgegangen, dass das Bewusstsein des Menschen durch das ihm aufgeherrschte Sein zwar immer zu einem gewissen Grad korrumpiert sei, über den Weg des Wissenserwerbs aber zunehmend klarer werden kann. Das Heil wird stattdessen in der Bereitschaft gesehen, die sich im jeweiligen Sein vorgeblich widerspiegelnde, „einem höheren Sinn“ folgende universale Ordnung demütig zu akzeptieren. Dementsprechend meint „Vernünftig-Sein“ nicht das Hinterfragen und zielorientierte Verändern vorgegebener Bedingungen, sondern das Arrangieren mit denselben.

Obwohl also das die Bildungstheorie grundlegende Weltbild der Aufklärung und das skizzierte „esoterische“ Weltbild zueinander in schroffem Widerspruch stehen, lässt sich beobachten, dass die Bildungsszene in den letzten Jahrzehnten unter unterschiedlichsten Aspekten vom esoterischen Weltbild angekränkt wurde. Insbesondere bei Angeboten im Grenzbereich von Gesundheitsbildung, Psychologie und Persönlichkeitsentwicklung ist ein entsprechender Trend unverkennbar. Zwar werden im Rahmen von Veranstaltungen, die unter dem Titel Bildung firmieren, nur selten vordergründig Glaubensappelle propagiert, es lässt sich aber beobachten, dass durchaus immer wieder Inhalte an Teilnehmer/innen herangetragen und zur Basis weiterer Vermittlungsschritte gemacht werden, von denen behauptet wird, dass sie einer Überprüfung



auf Basis objektiver Wissenschaft angeblich (derzeit) nicht zugänglich wären und deshalb schlichtweg geglaubt werden müssten. Da wird beispielsweise von irgendwelchen wissenschaftlich nicht nachweisbaren, aber die Gesundheit des Menschen maßgeblich beeinflussenden Energien ausgegangen, behauptet, dass es Indikatoren gäbe, an Hand derer zukünftiges Geschehen vorhersehbar sei, dass Materie – wie z.B. Wasser – Bewusstsein hätte und auf dieser Ebene auch beeinflusst werden kann, oder dass Menschen Kräfte entwickeln können, die den Regeln der Naturgesetze nicht unterworfen wären. Verschiedentlich beruhen ganze Theorieansätze auf derartigen unwissenschaftlichen Eingangsargumenten, wie beispielsweise die Theorie der Wasserbelebung, die Fokussierung von Energie durch spezifische Praktiken, Formen die Wohn- und Arbeitsumgebung zu gestalten, Heilsteine oder Ähnliches, Aura-Wahrnehmung oder die Beeinflussung von Menschen durch magische Rituale.

Verschiedentlich wird damit argumentiert, dass es für die Wirksamkeit der aus den Hypothesen abgeleiteten Techniken Belege gäbe und derzeit bloß noch die wissenschaftlichen Begründungen für die Wirkung ausständig sei – die Wirksamkeitsnachweise aber bereits die Seriosität der Behauptungen gewährleisten würden. Häufig wird die ungesicherte Basis durch eine propagandistische, marktschreierische Darstellung der vertretenen Behauptungen, die Werbung mit überzogenen (Heils-)Versprechen, sowie eine oberflächliche Bezugnahme auf meist aus dem Zusammenhang gerissenen Aussagen (wissenschaftlich) anerkannter Persönlichkeiten zu kompensieren versucht. Darüber hinaus wird vielfach mit einer, der etablierten Wissenschaft aufgrund ihrer rationalistisch beschränkten Herangehensweise nicht zugänglichen, sogenannten ganzheitlichen Sichtweise argumentiert und den Skeptikern ganz generell ein verstelltes bzw. noch nicht ausreichend entwickeltes Bewusstsein nachgesagt. Das Idealisieren einer a-rationalen Herangehensweise verunmöglicht letztendlich jeden Dialog mit Vertretern und Vertreterinnen esoterischer und esoteriknaher Behauptungen – wer überzeugt ist, Wahrheit unter Umgehung logischen Denkens erkennen zu können, ist vernünftigen Argumenten zumeist nicht zugänglich.

Die angedeuteten parawissenschaftlichen Behauptungen und Glaubenssysteme sind in der Regel durchaus eingebettet in Vermittlungsbemühungen, die mit Bildungsanspruch auftreten. Dementsprechend schwierig ist ihr unwissenschaftlich-irrationaler Charakter für Besucher/innen von Bildungsveranstaltungen auch zu erkennen. Dazu kommt, dass sich derzeit ein gesamtgesellschaftlicher Trend einer Skepsis gegenüber technisch-naturwissenschaftlich fundiertem Wissen feststellen lässt. Im Gegenzug werden Ansichten, die noch vor einem Viertel Jahrhundert in die Schmutzdecke des Aberglaubens abgedrängt worden sind, neuerdings in diversen Medien verbreitet und stellen seriös aufbereitete Inhalte in Büchern, Zeitgeistmagazinen und Talkshows dar. Traditionelle Mystizismen wie Astrologie, Hellsehen oder Tarotkartenlegen werden dabei genauso vermarktet wie Versatzstücke diverser Religionen, vorgebliche Geheimlehren oder fernöstliche, indianisch-schamanistische, keltische oder aus

irgend einem anderen Winkel der Welt oder einer vergangenen Epoche entlehnte „spirituelle“ Weisheiten. Zu den Konsumenten im Supermarkt der neuen Gläubigkeit zählt längst schon nicht mehr bloß ein kleiner Kreis esoterischer Grenzgänger – diesbezüglich in Österreich durchgeführte Umfragen ergaben, dass etwa ein Drittel der Bevölkerung an Astrologie und Wunder glauben, sowie daran, dass sich Zukünftiges vorhersagen lässt. Und auch Spitzenpolitiker geben zwischenzeitlich ohne allzu große Scheu zu, dass sie an die Kraft belebten Wassers, an strahlenabweisende Kristalle und Amuletts glauben oder vor wichtigen Entscheidungen schon einmal die Astrologie oder andere Weissagungstechniken bemühen.

Seit dem letzten Viertel des zwanzigsten Jahrhunderts lässt sich beobachten, dass vielen Menschen das vormalige Generalrezept der Moderne – das Vorantreiben der Entwicklung auf Basis rational entwickelter Vorstellungen einer „guten“ Zukunft – für die großen gesellschaftlichen Probleme nicht bloß ungeeignet erscheint sondern sie dazu neigen, dieses sogar für die Ursache der Probleme zu halten. Die drei großen Umbrüche – die *wirtschaftliche Globalisierung* mit einer weitgehenden Kastration der politischen Möglichkeiten der Nationalstaaten, der *informationstechnologische Entwicklungsschub* mit seinen tiefgreifenden Irritationen hinsichtlich der Fähigkeit der Menschen sich in Zeit- und Raum zu verorten und schließlich die *genetische Revolution* mit der Horrorvision der industriellen und an Abnehmerinteressen ausgerichteten Produktion von Menschen, lassen einer anwachsenden Zahl von Menschen eine durch Wissenschaft, Technik und Politik hergestellte, positive Zukunft immer unwahrscheinlicher erscheinen. Das allgemeine Vertrauen in die Kraft der menschlichen Vernunft ist tiefgreifend gestört. Immer häufiger wird die Angst artikuliert, dass die Fähigkeit des Menschen die Natur zu überformen, nicht Schritt hält mit seinen Möglichkeiten die Folgen seines Tuns abzuschätzen; eine verbreitete Ansicht lautet, dass der Mensch nicht mehr Herr über „die Geister“ sei, die er rief. Die Aussage, dass der im Fortschrittsgedanke artikuliert Glaube an Wissenschaft und Technik viel häufiger Ursache als Lösung für aktuelle Menschheitsprobleme ist, wird heute vermutlich von einem Großteil der Bevölkerung geteilt.

Der skizzierte Vorbehalt gegen die rationale Wissenschaft stellt die Grundlage für die Bereitschaft vieler Menschen dar, die irrationalen Anteile in diversen Bildungsangeboten nicht weiter zu hinterfragen. Zugleich ergibt sich für jene Bildungsbereiche, die unter Marktbedingungen überleben müssen – also vor allem für die Erwachsenenbildung –, aus dem skizzierten Trend ein massiver Druck, Angebote aufzunehmen, die dem dargestellten, aus dem Gedankengut der Aufklärung abgeleiteten Bildungsanspruch nicht oder nur teilweise gerecht werden. Dementsprechend wichtig erachtet es die Ö-Cert Akkreditierungsgruppe hier eine klare Grenzziehung vorzunehmen – Angebote, die aufgrund der vermittelten Inhalte oder aufgrund der Form, wie sie präsentiert werden, ein Abgehen vom Anspruch erwarten lassen, Menschen gegenüber den Bedingungen ihres Daseins mündiger zu machen, können nicht mit einem

*pädagogische* Qualität indizierendem Siegel ausgezeichnet werden. Die Akkreditierungsgruppe empfindet sich diesbezüglich durchaus im Einklang mit den Grundvoraussetzungen für das Erreichen von Ö-Cert, in denen sowohl auf die die Bildungsidee begründende Philosophie Bezug genommen wird, als auch darauf, dass Bildung etwas anderes ist, als die Vermittlung von Glaubensinhalten.

### **Kriterienkatalog zur Abgrenzung von Bildung**

Das Ö-Cert wird an Einrichtungen vergeben und nicht für einzelne Veranstaltungen. Deshalb ist die Frage aufzuwerfen, ob im Grenzfall bereits ein Angebot zum Versagen des Gütesiegels führen kann. Aus unserer Sicht wäre das eine überzogene Reaktion. Wir meinen aber, dass ein nennenswerter Anteil des Gesamtangebots (Vorschlag 10 % und mehr) einen solchen Ausschluss vom Ö-Cert rechtfertigt.

Im Folgenden soll nun eine Reihe von Kriterien/Anhaltspunkten geliefert werden, die die Identifikation von nicht mit dem Begriff der Erwachsenenbildung in Einklang stehenden Veranstaltungen erleichtert:

- fehlende fachwissenschaftliche Akzeptanz und Anerkennung
- Weckung von Therapieerwartungen
- Schwerpunkt beim Einüben/Routinisieren von Fertigkeiten/Nachrangigkeit des Kompetenzerwerbs
- Ein- oder Ausüben von religiösen Praktiken und Ritualen
- Nachrangigkeit der Vermittlungstätigkeit/Bildung als Nebenzweck
- Kompetenzerwerb für Sonderinteressen
- Versprechen unrealistischer Wirkungen/überzogener Erfolge
- Kein empirischer Nachweis der Wirksamkeit
- Anwendung manipulativer Techniken
- Hybrides Selbstverständnis der Lehrenden
- Keine oder eine unzureichende Qualifikation der Lehrenden
- Vermittlung manipulativer Techniken bzw. von Kenntnissen, die Rechtsbrüchen Vorschub leisten oder erleichtern

Des Weiteren schlagen wir vor, z.B. in der KEBÖ oder an anderer geeigneter Stelle eine Selbstverständnisdiskussion über die Grenzen der Erwachsenenbildung zu beginnen. Ein solches Vorgehen ist einer von der Akkreditierungsgruppe vollzogenen Abgrenzung vorzuziehen, weil die Bildungspraxis für „Grenzüberschreitungen“ sensibilisiert werden könnte und eine im Verständigungsprozess erzielte Einigung Akzeptanz fördernd wirkt. Entwickelt werden könnte dabei auch eine Liste von Veranstaltungsinhalten, die außerhalb der Erwachsenenbildung stehen.

## Literatur

Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (1960): Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung. Stuttgart.

Gnahn, D. (2008): „Weiterbildung“ und „adult learning“ – deutsche und europäische Begriffswelten. In: Gnahn, D./Kuwan, H./Seidel, S. (Hrsg.), Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Band 2: Berichtskonzepte auf dem Prüfstand. Bielefeld, S. 25-34.

Hentig, H. v. (1996): Bildung. München/Wien.

Heydorn, H.-J. (1979): Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Bildungstheoretische Schriften, Band 2. Frankfurt a.M.

Pöggeler, F. (1970): Artikel „Erwachsenenbildung“. In: Lexikon der Pädagogik, Bd. 1. Freiburg/Basel/Wien.

Strzelewicz, W./Raapke, H.-D./Schulenberg, W. (1966): Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein. Stuttgart

### **3. Was ist Erwachsenenbildung? Definition und Gegenstandsbestimmung (Elke Gruber)**

#### **Erwachsenenbildung heute weiter gefasst und komplexer als früher**

Viele Indizien weisen darauf hin, dass die Erwachsenenbildung der größte, ausdifferenzierteste und sich am stärksten wandelnde Bildungsbereich Österreichs ist. Erwachsenenbildung ist in jedem Fall ein quantitativ und qualitativ eigenständiges System – sie ist aber auch eine Form von Handlung, die lehrende, trainierende, Gruppen begleitende und leitende, berufspädagogische und beratende Tätigkeiten sowie Tätigkeiten des Bildungsmanagement oder des Bibliothekswesens umfasst. Neben dieser Praxis bezeichnet Erwachsenenbildung auch eine Theorie und Wissenschaftsdisziplin: die des Lehrens und Lernens von und mit Erwachsenen.

Mit dem Beitritt Österreichs zur Europäischen Union setzte sich auch hierzulande die Sichtweise durch, dass Erwachsenenbildung ein Teil des Prozesses des lebenslangen Lernens ist. Mit dem Fokus auf das Konzept des lebenslangen Lernens werden die Zieldefinitionen von Erwachsenenbildung zeitlich, örtlich, inhaltlich und organisatorisch weiter gefasst als in vergangenen Epochen. Aber auch der Begriff des Erwachsenen ist aufgrund der Ausdifferenzierung in unterschiedliche Statuspassagen (vom jungen Erwachsenen bis hin zum Hochbetagten) viel unbestimmter und komplexer als früher. Expansion, Vielfalt, Entgrenzung und Mehrdeutigkeiten einerseits sowie eine neue Steuerungspolitik, Internationalisierung, Verbraucherschutz und Verrechtlichung andererseits lassen das Bedürfnis und die Notwendigkeit steigen, die Grenzen von Erwachsenenbildung wieder schärfer zu ziehen und eine verbindliche Definition von Erwachsenenbildung im Rahmen des lebenslangen Lernens festzulegen.

#### **Förderungsgesetz von 1973 als Definitionsgrundlage<sup>2</sup>**

Eine verlässliche Grundlage für die Definition von Erwachsenenbildung bildet nach wie vor das Bundesgesetz über die Förderung der Erwachsenenbildung und des Volksbüchereiwesens aus Bundesmitteln, BGBl. Nr. 171//1973. Paragraph 1 Abs. 2 definiert Erwachsenenbildung als alle „Tätigkeiten, die im Sinne einer ständigen Weiterbildung die Aneignung von Kenntnissen und

---

<sup>2</sup> Die Argumentation in den beiden folgenden Kapiteln folgt Gruber/Maschinda/Schlager 2012.

Fertigkeiten sowie der Fähigkeit und Bereitschaft zu verantwortungsbewussten Urteilen und Handeln und die Entfaltung der persönlichen Anlagen zum Ziele haben.“ In engster Verbindung dazu stehen ein Positiv- und ein Negativkatalog (Paragraph 2 Abs. 2), die Bildungssegmente aufzählen, die „insbesondere“ als Erwachsenenbildung gelten oder die nicht dazu zählen. Der Status des Erwachsenen wird in den Gesetzesmaterialien zum Förderungsgesetz – nicht wie international gebräuchlich - an einer (unterschiedlichen) Altersgrenze bemessen, sondern an der Tatsache des Verlassens der Schule bzw. dem Abschluss der Berufsausbildung festgemacht. „Das schnelle Veraltern des Wissens, erforderliche Umstellungsprozesse im Berufsleben und die geistige Orientierung in der modernen, komplizierter werdenden Gesellschaft erfordern vom Einzelnen auch nach Verlassen der Schule bzw. dem Abschluss der Berufsausbildung eine ständige Weiterbildung.“

Aus der Zusammenschau dieser Bestimmungen geht klar hervor:

1. dass der Gesetzgeber Erwachsenenbildung breit definiert und nur wenige ganz konkrete Ausschlusskriterien benennt;
2. dass der Status des Erwachsenen nicht anhand eines rechnerischen Alters, sondern durch eine klare Grenze zwischen Statuspassagen (Ende Schulbildung bzw. Berufsausbildung/Beginn Erwachsenenbildung) bestimmt wird;
3. dass die Definition von Erwachsenenbildung über ein instrumentelles Lernverständnis und eine reine Anpassungsqualifizierung weit hinaus geht und im Rückgriff auf den Bildungsbegriff und dessen Werthaltungen und Orientierungen die Entwicklung der Persönlichkeit sowie die Gestaltung der Gesellschaft in den Blick nimmt und
4. gleichzeitig ist sie damit auch anschlussfähig für die wechselnden gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und sozialen Anforderungen und Entwicklungen der Zukunft.

Die Definition in Paragraph 1 Abs. 2 im Förderungsgesetz rechtfertigt es, Erwachsenenbildung und Weiterbildung gleichzusetzen und die Begriffe synonym zu verwenden.

### **Aktuelle österreichische Entwicklungen schaffen weitere Definitionsgrundlagen**

Mit der Einführung des Qualitätsrahmens für die Erwachsenenbildung (Ö-Cert) erfolgte 2011 ein weiterer Schritt zu einer rechtlich relevanten Definition von Erwachsenenbildung. Leitend für die Begriffsbestimmungen waren neben der Definition im Förderungsgesetz und den in einer aufklärerischen Tradition stehenden Bildungs- und Erwachsenenbildungsbegriffen des deutschen Sprachraumes vor allem aktuelle europäische Begrifflichkeiten. Im Rahmen einer Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG zwischen dem Bund und den Ländern wurden erstmals für Österreich Grundvoraussetzungen definiert, anhand deren eine begründete Einschätzung vorgenommen

werden kann, wenn es sich bei einer Organisation um eine Erwachsenenbildungseinrichtung handelt. Die Liste der Grundvoraussetzungen ist nicht als „Checkliste“ konzipiert, von der ein gewisser Grad an Punkten positiv zu erfüllen ist, sondern es wird eine integrierte Gesamtbeurteilung getroffen.

Absatz A.) Allgemeine Grundvoraussetzungen – Leitende Paradigmen der Erwachsenenbildungseinrichtung umfasst ein Bündel an Definitionen, die in engster Verbindung zum Begriff der Erwachsenenbildung stehen:

1. Grundlegende Bildungsphilosophie  
Bildung hat einen eigenen Wert in allen Lebensphasen: Sie wirkt sich positiv auf politische Teilhabe, gesellschaftliches Zusammenleben, berufliche Leistungsfähigkeit und die persönliche Identität aus. Bildung ist mehr als instrumentelles Lernen, als Qualifizierung und Schulung.
2. Lebenslange Lernen  
Lebenslanges Lernen umfasst alles formale, nicht-formale und informelle Lernen an verschiedenen Lernorten von der Kindheit bis einschließlich der Phase des Ruhestands. Lebenslanges Lernen wird definiert als jede zielgerichtete Lernfähigkeit, die einer kontinuierlichen Verbesserung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Kompetenzen dient. Dabei wird „Lernen“ verstanden als Verarbeiten von Informationen und Erfahrungen zu Kenntnissen, Einsichten und Kompetenzen.
3. Erwachsenenbildung/Weiterbildung  
Die Erwachsenenbildung (synonym: Weiterbildung) umfasst alle Formen des formalen, nicht-formalen und zielgerichteten informellen Lernens durch Erwachsene nach Beendigung einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase unabhängig von dem in diesem Prozess erreichten Niveau.  
Erwachsenenbildung/Weiterbildung umfasst alle beruflichen, allgemeinbildenden, politischen und kulturellen Lehr- und Lernprozesse für Erwachsene, die im öffentlichen, privaten und wirtschaftlichen Kontext von anderen und/oder selbst gesteuert werden. Erwachsenenbildnerisches Handeln basiert auf bildungspolitischen Strategien und gesellschaftlicher Verantwortung, Organisationsstrukturen sowie rechtlichen und finanziellen Grundlagen.
4. Anbieterdefinition  
Als Anbieter von Erwachsenenbildung/Weiterbildung gelten alle Organisationsformen (Vereine, Unternehmen, Institutionen, koordinierende Organisationen von Netzwerken und Kooperationen) die Erwachsenenbildung/Weiterbildung im Sinne der oben genannten Definition anbieten.

Weitere organisations- und angebotsbezogene Grundvoraussetzungen sowie Grundvoraussetzungen hinsichtlich ethischer und demokratischer Prinzipien enthalten – als Konkretisierung der allgemeinen Grundvoraussetzungen – eine demonstrative Aufzählung von Segmenten und Kriterien („Kriterienkatalog“), die zu erfüllen sind, um als Erwachsenenbildungseinrichtung laut Ö-Cert anerkannt zu werden.

## **Resümee**

Resümierend kann festgestellt werden, dass die Grundvoraussetzungen im Rahmen von Ö-Cert, die Erwachsenenbildung – ähnlich wie im Förderungsgesetz - weit und breit definieren - gleichzeitig aber werden über einen „Kriterienkatalog“ die Umriss, Ansprüche und Bestrebungen, die mit Erwachsenenbildung verbunden werden, präzisiert und geschärft.

Insgesamt geht es bei der Definition von Erwachsenenbildung um ein Austarieren zwischen erwünschter Offenheit und notwendiger Grenzziehungen – gegen falsche Einengungen, aber auch gegen eine unverbindliche Beliebigkeit. Und: letztendlich unterliegt jede Begriffsbestimmung – auch die der Erwachsenenbildung - einer Auslegung.

## **Literatur**

Gruber, Elke/Maschinda, Andreas/Schlager, Josef: Der Begriff der „Erwachsenenbildung“ im ASVG. Zeitschrift ASoK (Arbeits- und Sozialrechts-Kartei), Ausgabe vom 20. April 2012, Linde-Verlag



#### **4. Was macht eine Erwachsenenbildungsinstitution aus? (Sabine Pelzmann und Peter Schwarzenbacher)**

---

Im Folgenden werden einige Diskussionspunkte bzw. vorgefundene Widersprüchlichkeiten aus der Arbeit der Akkreditierungsgruppe entlang der Grundvoraussetzungen von Ö-Cert beschrieben:

##### **ad GV 2.a) Rechtsstand und Ort der Veranstaltung**

Die Grundvoraussetzungen besagen, dass die Erwachsenenbildungsinstitution zumindest ein Angebot in Österreich, das regelmäßig, geplant und systematisch ist und öffentlich kommuniziert werden muss; es herrscht Angebotstransparenz.

Hier kommen wir immer wieder zur Frage, was ist ein Angebot, ein Seminar mit Titel, Zielen, Inhalten, Hinweis auf Zielgruppe, Veranstaltungsort, Kosten und Termin? Oder reicht es, ein „allgemeines“ Bildungsangebot auf die Homepage zu stellen - mit Titel, Zielen, Inhalten, Zielgruppe und Kosten - aber noch ohne Angabe von konkreten Terminen und Seminarorten? Die Akkreditierungsgruppe ist zur Praxis übergegangen, dass zumindest eine Ausschreibung mit konkretem Termin, definierter Zielsetzung und Zielgruppe(n), Inhalten und Methoden, real durchführbares Anmeldeprozedere und AGBs vorliegen und öffentlich kommuniziert werden muss.

##### **ad GV 2.b) Erwachsenenbildung/Weiterbildung ist Kernaufgabe der Organisation**

Viele Organisationen, die um das Ö-Cert ansuchen, haben neben der Erwachsenenbildung auch andere Geschäftsfelder, wie zum Beispiel Projektentwicklung für öffentliche Auftraggeber, Beratung, Handel, einen Verlag, andere Dienstleistungen, oder zum Beispiel auch die Entwicklung und Vermarktung von Software etc.

Für uns in der Akkreditierungsgruppe ist es manchmal nicht so einfach herauszufinden, ob Weiterbildung wirklich die Kernaufgabe der Organisation ist.

Gemäß bisheriger Praxis der Akkreditierungsgruppe müssen mehr als 50 Prozent des Angebotes/der Dienstleistungen/Produkte der Organisation zweifelsfrei Erwachsenenbildung im Sinne von Ö-Cert sein (Indikatoren: Personaleinsatz, Zahl der TeilnehmerInnen und Veranstaltungen, Geschäftsfelder im Organigramm,...)

Eine Möglichkeit für Organisationen, die mehrere unterschiedliche Geschäftsfelder haben, ist es Weiterbildungsorganisationseinheiten zu bilden, die dann um Ö-Cert ansuchen. Diese Weiterbildungsorganisationseinheiten werden dann als Organisation verstanden, wenn sie über

ein hohes Maß an Autonomie, finanzielle und qualitätsrelevante Verantwortlichkeiten und Handlungsbefugnisse verfügen. Die Organisationseinheiten müssen daher wesentliche Elemente einer eigenständigen Organisation aufweisen.

Wir gehen in der Akkreditierungsgruppen nach langen Diskussionen davon aus, dass eine Organisationseinheit dann eigenständig ist, wenn sie eigene strategische Ziele, ein eigenes Leitbild, ein eigenes Bildungsprogramm samt AGBs, ein eigenes Budget und ein klar abgegrenztes Organigramm besitzt, aus dem entsprechend eindeutige Funktionen hervorgehen, die folglich mit verantwortlichen Personen besetzt sind. Die Organisationseinheit muss im gesamten Außenauftritt erkennbar und transparent dargestellt sein (Website, Folder, Briefpapier, Signatur,...).

Größere Organisationen antworten darauf mit eigenen BildungsgmbHs, kleine Vereine, kleinere KMU-Unternehmen und Ein-Personen-Unternehmen stellen eigene Weiterbildungsakademien auf ihrer Homepage dar, die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen dieser Weiterbildungsakademien sind natürlich dann genau dieselben wie generell im Verein oder im Unternehmen.

### **Nachvollziehbarkeit der Organisation**

Die organisatorischen Grundvoraussetzungen von Ö-Cert sind breit gefasst, wie es auch der österreichischen Praxis entspricht. Trotzdem gibt es auch ansuchende Organisationen, deren organisatorischer Hintergrund nicht leicht recherchierbar/erkennbar ist:

Internationale/Nationale/Überregionale Dachorganisationen, nicht nachvollziehbare Verrechnungskreise, verschachtelte Firmenstrukturen...

**ad GV 2.d) Die Leiterin oder der Leiter der Organisation oder zumindest eine Mitarbeiterin oder ein Mitarbeiter** müssen über eine pädagogisch fundierte Aus- bzw. Weiterbildung und eine 2-jährige einschlägige Berufspraxis verfügen.

Im Rahmen dieser Grundvoraussetzung haben wir immer wieder über zwei Punkte diskutiert, was eine pädagogisch fundierte Aus- bzw. Weiterbildung ist sowie was in diesem Zusammenhang „Mitarbeiter, Mitarbeiterin“ bedeutet? Es gab beispielsweise immer wieder Anfragen, ob zum Beispiel auch Masterlehrgänge, in denen es um Training geht, auch als pädagogisch fundiert anerkannt werden.

### **Zukauf von pädagogischer Kompetenz**

Wir haben im Bildungsbereich in Österreich eine Reihe von Vereinen oder Ein-Personen-Unternehmen, in denen eine Person Bildungsangebote anbietet oder organisiert, die selbst keine

pädagogische Ausbildung hat. Hier stellt sich die Frage, in welchem Ausmaß muss ein Mitarbeiter/eine Mitarbeiterin angestellt sein, die diese pädagogische Kompetenz mitbringt? Reicht es, wenn jemand aus dem Vorstand des Vereines Pädagoge oder Pädagogin ist? Wie kann dieses Dienstverhältnis definiert werden, ist es ein Angestelltendienstverhältnis, ein freier Mitarbeiter, ein Mitarbeiter, der unter der Geringfügigkeitsgrenze angestellt ist? Uns ist auch aufgefallen, dass sich in einigen Regionen bereits kleine Dienstleistungsfirmen herausgebildet haben, die mehreren kleineren Vereinen und Unternehmen ihre Dienstleistung als pädagogische Kompetenz angeboten haben.

### **Unterschied zwischen Erwachsenenbildung und Training**

Immer wieder werden wir als Akkreditierungsgruppe gerade bei den Kleinst- und Ein-Personen-Unternehmen auf die Frage zurückgeworfen, wo denn die Grenze zwischen Training und Erwachsenenbildung liegt.

Ist jemand, der einer größeren Erwachsenenbildungsinstitution seine Trainingsleistung anbietet, nur Trainer oder auch Erwachsenenbildner, da er ja sein Trainingsangebot keinem einzelnen, jedoch einer Firma verkauft? Ist jemand, der seine Trainingsleistungen am freien Markt, also über sein eigenes privatwirtschaftlich geführtes Unternehmen anbietet, ein Erwachsenenbildner oder Trainer?

### **Ein erstes Resümee**

Die Organisationsformen der Erwachsenenbildungsanbieter in Österreich sind mannigfaltig, wir haben Vereine, GmbHs, OEGs, Netzwerke, Ein-Personen-Unternehmen und vieles mehr. Es zeigt sich, dass neben den großen etablierten Weiterbildungsanbietern eine Reihe kleinerer und Kleinstunternehmen, sowie Vereine, die Erwachsenenbildung in Österreich wesentlich mitbestimmen. In der Frage der EPU's ist eine klare Grenzziehung zwischen „eigenständiger Organisation“ – „tätige Person“ schwer möglich.

Hier wäre eine Statistik sinnvoll (Organisationsform und Anzahl der Organisationen).

3.a) vs. 4.a) der Grundvoraussetzungen behandeln jeweils Aspekte von Zielgruppen, die sich ggf. auch widersprechen können.

3.a) verlangt vom Bildungsangebot grundsätzlich eine offene Zugänglichkeit und erlaubt „... gegebenenfalls zielgruppenspezifisch (u.a. Frauen, Ältere, MigrantInnen, Bibliothekarsausbildungen, Gewerkschaften)...“ Beschränkungen.

4.a) verweist auf die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. „Das heißt, der Zugang zu den Bildungsangeboten muss für alle Personen unabhängig von ihrem Geschlecht und Alter, ihrer

Bildung, ihrer sozialen und beruflichen Stellung, ihrer politischen oder weltanschaulichen Orientierung und ihrer Nationalität möglich sein.“

## **5. Der pädagogische Nachweis als Kernstück von Qualitätsentwicklung und Professionalisierung der österreichischen Erwachsenenbildung (Elke Gruber)**

### **Ausgangslage und Entwicklungen<sup>3</sup>**

Die Professionalisierung im Bereich der Erwachsenenbildung hat in den letzten Jahren vielfältige neue Impulse erfahren. Diese basieren auf der Tatsache, dass das Erwachsenenalter zunehmend zu einer dauerhaften Lernphase wird, wo Lernprozesse an unterschiedlichen Orten, in vielfältigen Kontexten und Settings sowie in verschiedenen Formen (formal, non-formal und informell) und mit diversen Zielsetzungen stattfinden. In der Folge kam es in den letzten drei Jahrzehnten zu einem wesentlichen Ausbau und einer zunehmenden Ausdifferenzierung der Weiterbildungslandschaft, die neben den traditionellen Einrichtungen viele neue Institutionen, Anbieter und Lernorte hervorgebracht hat. Dieser in der Literatur längst konstatierte Befund kann nun erstmals auch in der Binnenstruktur der österreichischen Erwachsenenbildung nachgewiesen werden. Anhand der Einreichungen für Ö-Cert zeigt sich, dass neben den großen etablierten Weiterbildungsanbietern eine Reihe kleinerer und Kleinstunternehmen, sowie Vereine, die Erwachsenenbildung hierzulande wesentlich mitbestimmen. Begleitet wird diese Entwicklung von einem grundlegenden Paradigmenwechsel in der Bildungspolitik, der – induziert durch die EU und internationale Entwicklungen - eine Um- und Neusteuerung des Erwerbs von Bildung, Qualifikation und Kompetenzen über die gesamte Lebensspanne anstrebt (Stichworte: Lebenslanges Lernen, Outcome- und Lernergebnisorientierung, Bildungsstandards, Qualitätsentwicklung und -sicherung, Kompetenzorientierung, EQR/NQR).

Damit verbunden sind einschneidende Veränderungen in den Aufgabenfeldern, Tätigkeitsprofilen und Rollenerwartungen der in der Erwachsenenbildung Tätigen. Diese manifestieren sich in einem heterogenen Berufsfeld und einem umfangreichen Tätigkeitsmix, der mittlerweile weit über die „klassische“ Rolle eines Trainers oder einer Dozentin hinausgeht.

---

<sup>3</sup> Die Argumentation in den ersten drei Kapiteln folgt Gruber/Wiesner 2012, S. 9-20.

Aktuell umfasst das Berufsfeld eine breite Palette an Aufgaben- und Tätigkeitsprofilen, die von multifunktionalen Lehr- und diversen Managementaufgaben, die im Bildungsbereich allgemein wachsen, über die Konzeptionalisierung von Kursen, Modulen und Lehrgängen, die in vielen Institutionen permanente Entwicklungsarbeit erfordern, bis hin zu Netzwerkkoordination, Kompetenzbilanzierung, Begleitung von selbstgesteuerten Lernprozessen und forschungsbasierter Lernarrangementplanung reichen. Auch für die Beratung und den Lernsupport wird ein stetig wachsendes Berufsfeld konstatiert (vgl. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung 2008, S. 74).

Für alle diese Aufgaben benötigt man qualifiziertes Personal mit Überblick und pädagogischen (Grund)kompetenzen. Die EU unterstützt die professionsbezogenen Entwicklungen im Feld der Erwachsenenbildung - wie in zentralen Papieren nachzulesen ist (v.a. Mitteilung der Europäischen Kommission zur Erwachsenenbildung „Man lernt nie aus“ (2006); Aktionsplan Erwachsenenbildung „Zum Lernen ist es nie zu spät“ der Europäischen Kommission (2007)) – durch unterschiedliche Maßnahmen. Zentral ist die Forderung nach einer Akzentverschiebung in den Inhalten und Methoden der Ausbildung des Weiterbildungspersonals in Richtung einer stärker kompetenz- und outputorientierten Professionalisierung sowie einer stärkeren Beachtung informell und non-formal erworbenen Wissens. Verbunden mit dem Wunsch nach Transparenz und Vergleichbarkeit hat dieser Perspektivenwechsel wesentlich dazu beigetragen, dass vermehrt Modi von Bilanzierung, Validierung und Zertifizierung vorhandener Kompetenzen in den Blick kamen. Wohlgedenkt: Es geht hier nicht um ein Ersetzen von Professionalisierung durch Studiengänge und Studien an Universitäten und Hochschulen sowie auch nicht formaler und non-formaler Bildungsprozesse der jeweiligen Bildungsträger und –institutionen. Bedeutsam vielmehr ist die Frage: Wie gelingt es, den auf informellem Lernen, aber auch nichtzertifiziertem non-formalem Lernen beruhenden Erfahrungsschatz und daraus resultierende Kompetenzen sichtbar zu machen – als Voraussetzung einer Anerkennung und Zertifizierung?

### **Das Konzept der erwachsenenpädagogischen Kernkompetenzen**

Österreich hat auf diese Fragestellung 2007 mit der Gründung der Weiterbildungsakademie reagiert. Damit wurde ein – mittlerweile auch international anerkanntes - Modell geschaffen, das auf Grundlage von bundesweit anerkannten Curricula in einem mehrstufigen Validierungsverfahren Kompetenzen von Personen, die in der Erwachsenenbildung tätig sind, zertifiziert.

Es ist Fuhr (2001, S. 404) zuzustimmen, dass es einen „spezifischen Modus des erwachsenenpädagogischen Handelns“ geben muss, in dem die Erwachsenenbildung sich von

anderen Formen des Handelns unterscheidet. Im Allgemeinen müssen Erwachsenenbildner und Weiterbildnerinnen spezifische Kompetenzen erwerben, die ihnen ein bewusstes - im weitesten Sinne - pädagogisches Handeln ermöglichen und über die sie ihre Professionalität, ja ihren Berufsstand als solchen definieren. Was aber muss man können, was andere nicht können, um in der Zukunft erfolgreich und gekonnt in der Erwachsenenbildung zu arbeiten? „So wie wir vom Richter erwarten, dass er nicht nur die Gesetze kennt, sondern sie auch auf Fälle anwenden kann, und vom Arzt, dass er über Krankheiten nicht nur Bescheid weiß, sondern sie auch heilen kann, so erwarten die Teilnehmer der Erwachsenenbildung und Weiterbildung zu Recht, dass Erwachsenenbildnerin und Weiterbildner nicht nur das Richtige wollen und wissen, sondern auch Können haben, dem sie vertrauen können“ (ebd., S. 403).

Als Antwort auf diese Frage wurden im Rahmen der Weiterbildungsakademie Kernkompetenzen auf zwei Ebenen definiert: allgemein erwachsenenpädagogische auf der Ebene des Zertifikats (30 ECTS) und differenzierte auf dem aufbauenden Diplomniveau (60 ECTS) in den vier Handlungsfeldern Lehre/Training, Management, Beratung und Bibliothekswesen. Damit wurde versucht, eine Klammer erwachsenenpädagogischer Professionalität zu bieten, die genug Raum für die weitreichenden Differenzierungen in der Praxis und den Institutionen der Erwachsenenbildung einräumt. Trotzdem soll ein gewisses Maß an einheitlichen Kompetenzen, an Kernkompetenzen, des Weiterbildungspersonals quer über die Anbieterlandschaft herauskommen, gestärkt und auch beispielhaft verbreitet werden.

### **Professionalität, Professionalisierung und professionelles Handeln**

Professionalität, Professionalisierung und professionelles Handeln gehören zu den Schlüsselfaktoren, wenn es darum geht, Qualität im (erwachsenen)pädagogischen Prozess zu induzieren und in der Folge von Ö-Cert – im Rahmen der Grundvoraussetzungen - auch zu beurteilen, zu bewerten und zu zertifizieren.

Auf eine Kurzformel gebracht meint *Professionalität* die Abgrenzung einer Tätigkeit vom bloßen Laientum. Professionalität aus Sicht der Berufspraxis heißt, qualitativ hochwertige Arbeit zu leisten – sie ist Synonym für gekonnte Beruflichkeit. Für die in der Erwachsenenbildung Tätigen bedeutet das, situationsadäquat kompetent und reflektiert erwachsenenpädagogisch handeln zu können. Erwachsenenpädagogische Professionalität basiert auf Deutungen, Diagnosen und Interpretationen - sie ist nicht etwas abgeschlossenes, sondern sie muss sich als Kompetenz immer wieder bewähren und neu entwickeln (vgl. Nittel 2000, S. 85). Dies setzt wissenschaftliches Grundlagenwissen ebenso wie praktische Erfahrungen und ein hohes Maß an Reflexionsfähigkeit voraus. In der Regel werden die Grundlagen dafür in einer (akademischen) Ausbildung gelegt, wobei die Erwachsenenbildung auf Grund ihrer historischen Entwicklung und

der tätigkeitsspezifischen Ausgangssituation neben der Möglichkeit einschlägiger Studien vor allem eine Vielzahl anderer Qualifizierungswege, sowie mittlerweile das wba-Anerkennungssystem, entwickelt hat.

Professionalität ist eine Dimension der „*Professionalisierung*“ – diese verweist schon im Wort auf etwas Dynamisches, sich permanent Entwickelndes, kurz: sie zeigt einen Verlauf in Richtung eines höheren Niveaus professionellen Handelns auf. Klassisch steht Professionalisierung für den Prozess der Verberuflichung. In der Erwachsenenbildung wurde damit ab den 1960iger Jahren vor allem die Verwissenschaftlichung und Akademisierung sowie die Ausdifferenzierung des pädagogischen Berufsfeldes in Hauptamtliche und Nebenberufler verbunden. Damit sollte nicht zuletzt die Bildung und insbesondere die Erwachsenenbildung auf Augenhöhe mit den anerkannteren Professionen in Gesundheit und Recht gebracht werden. Aktuell wird die Professionalisierung in der Erwachsenenbildung weiter und komplexer gefasst. Zwar dient sie immer noch als „Kampfbegriff“ nach innen und außen im berufspolitischen Diskurs um Ansehen, Einfluss, Entlohnung und beschäftigungspolitische Rahmenbedingungen, gleichzeitig tritt aber immer stärker die erwachsenenpädagogische Kompetenzentwicklung der Akteure als Maßstab gelingender Bildungsprozesse in den Fokus des Professionalisierungsdiskurses (vgl. Arnold/Nolda/Nuissl 2010, S. 244). D.h. Fragen der Ausbildung und Qualifikation werden direkter als bisher an die Disziplin der Erwachsenenpädagogik geknüpft und als wesentliches Qualitätsmerkmal für den Lernprozess Erwachsener definiert.

### **Der pädagogische Nachweis in den Grundvoraussetzungen von Ö-Cert**

Hier setzt auch Ö-Cert in seinem Bemühen um Qualitätssicherung der Erwachsenenbildung an. Als eine der organisationsbezogenen Grundvoraussetzungen, deren Erfüllung zur Aufnahme in den Qualitätsrahmen notwendig ist, werden der Nachweis einer pädagogisch geschulten Person sowie eine einschlägige Praxiserfahrung verlangt. Damit wird aktuellen professionsbezogenen Entwicklungen nach einer Koppelung von explizitem Wissen und impliziten Erfahrungen als Grundlage gekonnter erwachsenenpädagogischer Beruflichkeit Rechnung getragen. In Absatz B.) heißt es dazu unter Punkt 4.: „*Die Leiterin oder der Leiter der Organisation oder zumindest eine Mitarbeiterin oder ein Mitarbeiter müssen über eine pädagogisch fundierte Aus- bzw. Weiterbildung und eine 2-jährige einschlägige Berufspraxis verfügen.*“

Tatsächlich wird in der Grundvoraussetzung eine *pädagogisch* fundierte – nicht eine *erwachsenenpädagogische* - Aus- bzw. Weiterbildung gefordert. Wie ist das angesichts des zuvor so vehement eingeforderten Qualitätsmerkmals einer erwachsenenpädagogischen Kompetenz des Personals zu erklären? Es handelt sich dabei um einen Kompromiss, der dem schwierigen

und bis heute nicht hinreichend gelösten Professionalisierungsprozess von Erwachsenenbildnern und Weiterbildnerinnen in Österreich geschuldet ist (siehe dazu ausführlicher Gruber 2006) – trotzdem soll eine entsprechende Richtung vorgegeben werden. Über den allgemeineren Terminus des Pädagogischen wird ein niederschwelliger und im aktuellen Berufsfeld wesentlich verbreiteter Zugang ermöglicht – als das bei der – berechtigten - Forderung nach einer erwachsenenpädagogisch fundierten Aus- und Weiterbildung der Fall ist.

Gleichzeitig wird damit bekräftigt, dass es sich bei der Erwachsenenbildung um ein professionelles pädagogisches Feld handelt, das – laut aktuellem berufssoziologischen Forschungsstand – will es weiterhin innovativ sein, „dauerhaft und exklusiv“<sup>4</sup> Personengruppen beschäftigen muss, die „nachweislich die von der Profession definierten Qualifikationsstandards erfüllen – und sie diese somit als *legitimierte* Experten zu institutionalisieren“ hat (Hitzler 1994, S. 16). Vereinfacht gesagt: Konsequenterweise sollte bei den Grundvoraussetzungen die erwachsenenpädagogische fundierte Aus- und Weiterbildung Standard sein, darüber muss auch mittelfristig nachgedacht werden, in der aktuellen „Pionierphase“ von Ö-Cert „reicht“ es jedoch erst einmal aus, eine pädagogisch fundierte Aus- und Weiterbildung zu fordern – zumal dies schon seitens mancher Institutionen Irritationen hervorruft.

Im Laufe der letzten Monate wurden von der Akkreditierungsgruppe Kriterien beschlossen, die die entsprechende Grundvoraussetzung schärfen sollen ([oe-cert.at](http://oe-cert.at)). Eine (erwachsenen)pädagogisch fundierte Aus- bzw. Weiterbildung ist dann gegeben,

- „wenn ein wba-Diplom/Zertifikat oder ein positiver einschlägiger Studienabschluss (z.B. Lehramt, Studium der Pädagogik, Wirtschaftspädagogik, Dipl.- Päd., Habilitation, Lehrgang universitären Charakters für Bildungsmanagement, Hochschullehrgang für lehrendes Krankenpflegepersonal, Universitätslehrgang für Lehrerinnen und Lehrer der Gesundheits- und Krankenpflege, Sonderausbildung für lehrende Funktionen der gehobenen medizinisch-technischen Berufe) vorliegt.
- Die erforderliche zweijährige Berufspraxis in der Erwachsenenbildung ist durch einen aktuellen, tabellarischen Lebenslauf nachzuweisen (entfällt beim wba-Diplom). Die Nachweise sind für eine Person zu erbringen, die maßgeblich\* im päd. Bereich/Bildungsmanagement tätig ist und TeilhaberIn oder über dem Geringfügigkeitsausmaß angestellt ist oder in einem Vertragsverhältnis, welches

---

<sup>4</sup> Die folgenden kursiv geschriebenen Verweise finden sich so im Original.



persönlich auszuführen ist, steht. Die Funktion der päd. geschulten Person in der Organisation ist zu nennen. Die Stellenbeschreibung und der Vertrag sind zu übermitteln. (\*maßgeblich = Einflussnahme im operativen Bereich).“

Bei der Definition der erwachsenenbildnerischen Praxis hält sich die Akkreditierungsgruppe an die Kriterien, die im Rahmen der Weiterbildungsakademie in den letzten Jahren diskutiert und beschlossen wurden ([http://www.wba.or.at/studierende/wba-definition\\_eb\\_praxis.php](http://www.wba.or.at/studierende/wba-definition_eb_praxis.php)).

Danach erkennt die wba als erwachsenenbildnerische Praxis an:

- „Lehrende, trainierende, Gruppen leitende, berufspädagogische und beratende Tätigkeiten sowie Tätigkeiten des Bildungsmanagements oder des Bibliothekswesens, die die Bildungsarbeit betreffen.
- Durchgeführt werden diese entweder an Erwachsenenbildungseinrichtungen der Konferenz der Erwachsenenbildung Österreich oder in Einrichtungen oder Abteilungen, deren Leitbilder oder Aufgaben eindeutig erwachsenenbildnerische Zusammenhänge erkennen lassen, oder in Betrieben und öffentlichen Einrichtungen, die in der Weiterbildung aktiv sind. Die Organisationen (Bildungsanbieter, Schulungseinrichtungen, Einzelunternehmen, Betriebe, öffentliche Einrichtungen, berufsintegrative Einrichtungen, etc.) sind institutionell verankert bzw. können verortet werden und achten ethische und demokratische Grundrechte.
- Die Bildungsangebote richten sich überwiegend an Erwachsene. Gemeinsam ist den Teilnehmenden, dass sie außerhalb des Pflichtschulwesens, respektive der Erstausbildung lernen, sich fachlich oder allgemein weiterentwickeln oder Beratung in Anspruch nehmen. Die Teilnahme erfolgt eigenverantwortlich.
- Das Vermitteln von Esoterik und andere Formen von Dienstleistungen mit esoterischen Inhalten zählen nicht als erwachsenenbildnerische Tätigkeit im Sinne der wba. Dies gilt auch für medizinische, psychologische und psychotherapeutische Interventionen und/oder Diagnosegespräche sowie für das Durchführen von Aktivitäten/Angeboten rund um Kund/innen- und Mitgliederwerbung. Über die Anerkennung der erwachsenenbildnerischen Praxis entscheidet im Zweifelsfall der Akkreditierungsrat.
- Ausgeschlossen von der Anerkennung als erwachsenenbildnerische Tätigkeiten sind in der wba beispielweise: private Nachhilfe; Verkaufsveranstaltungen, die gegebenenfalls auch Bildungsinhalte aufweisen; das Abhalten von Elternabenden und Elternsprechtagen an Kindergärten und Schulen; psychologische, physio- und psychotherapeutische Beratung, Therapie und Diagnostik; Ernährungsberatung; esoterische Dienstleistungen (astrologische Beratung, schamanische Gruppenrituale etc.); Betreuung von Menschen

mit Beeinträchtigungen, Kranken, Jugendlichen im Sinne der Aufsichtspflicht;  
Altenpflege,...“

Überhaupt gilt es in Zukunft verstärkt Synergien zwischen beiden – international ausgewiesenen und anerkannten – Modellen, Ö-Cert und Weiterbildungsakademie, zu nutzen. Aktuell geschieht dies z.B. bei der Standortbestimmung bezüglich pädagogisch fundierter Aus- und Weiterbildung von Personen, deren Institutionen für Ö-Cert einreichen. Hier wird seitens der Akkreditierungsgruppe und der Geschäftsstelle immer wieder auf die Weiterbildungsakademie verwiesen. Denn Aufgabe von Ö-Cert ist es nicht, selbst eine Validierung vorzunehmen – dafür wurde dezidiert die Weiterbildungsakademie gegründet und hat auch entsprechendes professionelles Know-how entwickelt.

## Resümee

Die Professionalität des Personals in der Erwachsenenbildung bildet die *notwendige* – wenn auch nicht immer hinreichende - Grundlage für ein qualitativ hochwertiges erwachsenenpädagogisches Handeln der Zukunft. Sie ist Synonym für gekonnte Beruflichkeit und zielt auf Selbstbestimmung, Identität und Anerkennung sowohl des eigenen Berufsstandes als auch der gesamten Erwachsenenbildung ab. D.h.: Ohne professionelles, auf einer erwachsenenpädagogischen Aus- und Weiterbildung sowie einschlägiger Berufspraxis aufbauendes berufliches Handeln, wird es keine moderne Qualität in der Erwachsenenbildung geben. Das freilich „rüttelt“ an mancher geübten Praxis, wonach Erwachsenenbildner und Weiterbildner ein jeder sein kann, der sich als solcher sieht. (Vielleicht hilft hier zur Verdeutlichung ein Vergleich mit einer ganz anderen Branche: In einer Baufirma muss der Chef/die Chefin auch nicht Statiker sein, er oder sie muss aber die entsprechenden Auflagen des Baurechtserfüllen - z.B. durch eine entsprechend ausgebildete Mitarbeiterin/einen Mitarbeiter.) Aus meiner Sicht begeben wir uns mit Ö-Cert in eine neue Epoche der Erwachsenenbildung in Österreich. In diesem Sinne mein Plädoyer am Schluss: lassen wir endlich die „Pionierphase“ hinter uns, sie hat lang genug gedauert, und treten – wie andere Bereiche, Organisationen und Branchen auch – in die Professionsphase ein. Relevant für diesen Prozess ist, dass die Akteure in unserem Feld ihr „tatsächliches Wissen und Können (nicht) *irgendwie*<sup>5</sup> glaubhaft machen, sondern dass sie es entsprechend den professionell verwalteten Kriterien *formal* nachweisen“

---

<sup>5</sup> Die folgenden kursiv geschriebenen Verweise finden sich so im Original.

können (Hitzler 1994, S., 16f.) - und dazu sollen die Kriterien von Ö-Cert erste – freilich weiter zu diskutierende – Standards aufzeigen.

## Literatur

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (2008): Trends der Weiterbildung . DIE-Trendanalyse 2008.

Europäische Kommission (2006): Mitteilung der Kommission: Erwachsenenbildung: Man lernt nie aus. Brüssel, den 23.10.2006, KOM(2006) 614 endgültig.

Europäische Kommission (2007): Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen: Aktionsplan Erwachsenenbildung. Zum Lernen ist es nie zu spät. Brüssel, den 27.09.2007, KOM(2007) 558 endgültig.

Fuhr, Thoma (2001): Wie fasst die Andragogik ihren Gegenstand? Zur sozialen, programmatischen und operativen Einheit der Erwachsenen- und Weiterbildung. In: PR (Frankfurt), H. 55, S. 393-409.

Gieseke, Wiltrud (2010): Professionalität und Professionalisierung. In: Arnold, Rolf/Nolda, Sigrid/Nuissl, Ekkehard Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Stuttgart, S. 243-244.

Gruber, Elke (2006): Verberuflichung bei zeitgleicher Entberuflichung. Professionalisierung in der Erwachsenenbildung in Österreich. In: Meisel, Klaus/Schiersmann, Christiane (Hrsg.): Zukunftsfeld Weiterbildung. Standortbestimmungen für Forschung, Praxis und Politik. Ekkehard Nuissl von Rein zum 60. Geburtstag. Bielefeld, S. 183-192.

Gruber, Elke/Wiesner, Gisela (2012): Verschlungene Pfade der Professionalisierung von Erwachsenenbildnern und Weiterbildnerinnen. Anerkennung vorhandener Kompetenzen als zeitgemäße Anforderung. In: Gruber, Elke/Wiesner, Gisela (Hrsg.): Erwachsenenpädagogische Kompetenzen stärken. Kompetenzbilanzierung für Weiterbildner/-innen. Bielefeld, S. 9-20.

Hitzler, Ronald /1994): Wissen und Wesen des Experten. Ein Annäherungsversuch – zur Einleitung. In: Hitzler, Ronald/Honer, Anne/Maeder, Christoph (Hg.). Expertenwissen. Die institutionalisierte Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit. Opladen, S. 13-30.

Honneth, Axel (1992): Kampf um Anerkennung. Frankfurt a.M.

Nittel, Dieter (2000): Von der Mission zur Profession. Bielefeld.