

2. Professionalisierung – ein unkämpfter Begriff

»Zunächst müsste innerhalb der Andragogik, verstanden als Wissenschaft von der Bildung Erwachsener, ein Konsens darüber hergestellt werden, wie in dieser Disziplin der Professionsbegriff zu verstehen ist.«

Reischmann 2001:86

Ausgehend von einer Begriffsbestimmung zu Erwachsenenbildung und Erwachsenenbildner/in sowie individueller und struktureller Professionalisierung werden in diesem Kapitel professionstheoretische Erkenntnisse dargestellt. Diese großteils professionssoziologische Zugangsweise wird dem Diskurs der deutschsprachigen Erwachsenenbildungsforschung über die Professionalisierung des eigenen Berufsbereiches gegenübergestellt. Professionalisierung, Beruf und Profession sind dabei Termini, deren Verwendung und Definition selbst großen zeitlichen Veränderungen unterliegen. Daher ist es notwendig, zuerst traditionelle sowie neue Konzepte von Beruf und Profession vorzustellen. Es wird ersichtlich, dass eine Erwachsenenbildung, welche sich professionalisieren will, auf wenig festgelegte und stillstehende sozialwissenschaftliche Definitionen von Beruf und Profession zurückgreifen kann. Vielmehr ist meines Erachtens aus den gewonnenen Einsichten über den Wandel der Konzepte die Folgerung zu ziehen, dass eine neue theoretische Fassung von Profession vonnöten ist, will man auch heute noch an Professionalisierung festhalten. Als Konklusion wird der Vorschlag für ein Professionsverständnis gemacht, welches anerkennt, dass Profession heute partiell sowohl aus traditionellen Elementen (strukturelle Verankerung) als auch aus dynamisch-offenen Elementen besteht.

2.1 ARBEITSDEFINITION VON ERWACHSENENBILDUNG, ERWACHSENENBILDNER/IN

Erwachsenenbildung wird in dieser Arbeit nicht von Weiterbildung getrennt, wie es mitunter in der Erwachsenenbildungsforschung der Fall ist, wenn unter *Erwachsenenbildung* allgemeine und nichtberufliche Erwachsenenbildung subsumiert wird sowie unter *Weiterbildung* die berufsbezogene Erwachsenenbildung. Ich schließe mich mit der umfassenden Verwendung des Begriffs Erwachsenenbildung Filla an: Nach Filla (2014:45) ist Erwachsenenbildung der umfassendere Begriff, der sowohl allgemeine, nichtberufliche als auch berufliche Bildung umfasst.¹ Die Definition von Erwachsenenbildner/innen im Verständnis dieser Arbeit folgt den für Österreich erarbeiteten Bestimmungen der *Weiterbildungsakademie Österreich* (wba) und des Ö-Cert.² Die in diesen beiden Einrichtungen geleistete Personenzertifizierung sowie die Qualitätssiegelvergabe an An-

1 | Dazu Filla (2014:46): »Alles spricht dafür, den Begriff *Erwachsenenbildung* als *Oberbegriff* zu verwenden, da mit Weiterbildung inhaltlich nicht die gesamte Breite des Bildungssektors abgedeckt werden kann. Nordic walking wird man, um ein Beispiel anzuführen, sinnvollerweise schwer unter Weiterbildung subsumieren können, während dies beim Begriff Erwachsenenbildung sehr wohl möglich ist, wenn dieses Bewegungsprogramm im Rahmen einer Einrichtung der Erwachsenenbildung stattfindet.«

2 | Die *Weiterbildungsakademie Österreich* (wba) ist eine seit 2007 tätige Kompetenzanerkennungs- und Zertifizierungsstelle für Erwachsenenbildner/innen, selbst aber keine Bildungsanbieterin. Sie vergibt Abschlüsse auf Zertifikats- und Diplomstufe (Schwerpunkte: Lehren/Gruppenleitung/Training, Bildungsmanagement, Beratung, Bibliothekswesen und Informationsmanagement). Die wba leistet Zertifizierung und Professionalisierung auf Personenebene. Sie ist im Rahmen des »Kooperativen Systems der österreichischen Erwachsenenbildung« initiiert und wird getragen von Trägerverbänden der Erwachsenenbildung und dem Bundesinstitut für Erwachsenenbildung, einer Einrichtung des Bildungsministeriums (Prokopp/Luomi-Messerer 2011, Gruber/Wiesner 2012, Reisinger/Steiner 2014). Ö-Cert ist ein seit 2011 bestehender Qualitätsrahmen und eine Qualitätssiegel vergebende Stelle für Erwachsenenbildungsanbieter/innen. Es leistet Qualitätssicherung und Zertifizierung auf Organisationsebene. Ö-Cert ist eine Kooperation des Bildungsministeriums mit den österreichischen Bundesländern (Ö-Cert. Qualitätsrahmen für die Erwachsenenbildung in Österreich 2013, Bisovsky 2014).

bietereinrichtungen sind daran gebunden, erwachsenenbildnerische Tätigkeiten zu definieren und abzugrenzen. Sie tun dies anhand der drei Aspekte *Tätigkeit*, *institutionelles Setting* sowie *Adressat/innen und Lernende*:

1. Erwachsenenbildner/in ist jemand, der/die folgenden *Tätigkeiten* ausübt: » Lehren/Gruppenleitung/Training: [...] alle Tätigkeiten, die den Prozess des selbstgesteuerten und informellen Lernens der Menschen ergebnisorientiert und professionell unterstützen. Bildungsmanagement: [...] sich planend und gestaltend mit Voraussetzungen, Rahmenbedingungen und Folgen der Bildung von Erwachsenen beschäftigen. Beratung: [...] eine ziieldienliche prozesshafte Kooperation zwischen Berater/in und Klient/innen, um eine persönlich empfundene Soll-Ist-Diskrepanz in Bildungsfragen im weitesten Sinne zu bearbeiten bzw. zu reduzieren. Bibliothekswesen (und Informationsmanagement): [...] alle Bildungsaktivitäten mit und für Erwachsene in Bibliotheken, Archiven und in Servicestellen des Informationswesens.« (wba-Qualifikationsprofil »Zertifizierte/r Erwachsenenbildner/in«; Weiterbildungsakademie Österreich 2018:28)
2. Für das *institutionelle Setting* gilt: Organisationsformen können Vereine, Unternehmen, Institutionen, koordinierende Organisationen von Netzwerken und Kooperationen sein, insbesondere Einrichtungen der Erwachsenenbildung (z.B. der Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs), aber auch Weiterbildungsabteilungen von Betrieben. Sie haben eine Rechtsform und achten ethische und demokratische Prinzipien sowie pädagogische Grundsätze (ebd.:29).
3. *Adressat/innen und Lernende* von Erwachsenenbildner/innen sind: »[...] Erwachsene nach Beendigung einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase unabhängig von dem in diesem Prozess erreichten Niveau.« (Vorgaben für Ö-Cert in: Gruber 2013:15)³

Dieser Begriff von Erwachsenenbildung ist ein Abgrenzungsversuch, welcher Offenheit und Grenzziehung gleichzeitig beinhaltet. Er folgt Gruber (2013:16), die bezogen auf Österreich meint: »Insgesamt geht es bei der Definition von Erwachsenenbildung um ein Austarieren zwischen erwünschter Offenheit und notwendiger Grenzziehungen – gegen

3 | Diese Definition entspricht der des deutschen Bildungsrates, vgl. die Definition von Erwachsenenbildung/Weiterbildung (EB/WB) bei Nuisl (2010).

falsche Einengungen, aber auch gegen eine unverbindliche Beliebigkeit.« Verglichen mit anderen Zugängen, welche Erwachsenenbildner/innen definieren und abgrenzen, z.B. zum Behufe statistischer Umfragen zu Arbeitsbedingungen derselben, ist die hier verwendete Definition von Erwachsenenbildung breit, sie umfasst eine große Vielfalt Berufstätiger.

2.2 STRUKTURELLE UND INDIVIDUELLE PROFESSIONALISIERUNG

Eine weitere Klärung vorweg beschäftigt sich mit einem wichtigen Unterschied bei der Begriffsverwendung. In dieser Arbeit wird es vorwiegend um *strukturelle Professionalisierung* gehen und nicht um *individuelle Professionalisierung*. Im Rahmen der (deutschsprachigen) pädagogischen Disziplin sind zwei zentral verwendete Bedeutungsweisen zu verorten, deren Vermischung zu Verwirrung führen kann. Professionalisierung kann aus dem Blickwinkel der Kompetenz und gekonnten Leistungen von Berufstätigen gesehen werden oder aus dem Blickwinkel der Professionalisierung einer Berufsgruppe im Sinne der Gewinnung des Berufs- oder Professionsstatus. Helsper und Tippelt (2011:275) unterscheiden in ihrem Sammelband »Pädagogische Professionalität« ebenfalls diese zwei Bedeutungsweisen von Professionalisierung:

1. Professionalisierung mit der Zielperspektive *Profession oder Beruf* stellt vor allem auf die Gewinnung des Status einer Berufsgruppe oder Profession ab.
2. Professionalisierung mit der Zielperspektive *Professionalität* stellt gemeinhin auf eine hohe Kompetenz in der (individuellen) Ausübung einer (beruflichen) Tätigkeit ab.

In der Erwachsenenbildungsforschung wird häufig einfach von Professionalisierung gesprochen, doch macht es einen Unterschied, ob man auf gekonnte Beruflichkeit und Professionalität abstellt oder auf eine Profession, welche auf Institutionen in der Gesellschaft verweisen kann, öffentlich bekannt ist, einen gewissen Status und Berechtigungen hat etc. Im Folgenden werden mit Kraus (2012:39) strukturelle Professionalisierung und individuelle Professionalisierung definiert und beschrieben. Strukturelle Professionalisierung wird folgendermaßen definiert:

»Den gesellschaftlichen Aushandlungsprozess, die erreichten Merkmale einer Profession zu festigen und weitere zu erreichen, kann man als *strukturelle Professionalisierung* bezeichnen, die in der Regel von den Angehörigen einer Profession zielgerichtet verfolgt wird. Dies beinhaltet neben Qualifizierungsaspekten und Formen der Selbstorganisation auch die Verstetigung von Erwerbschancen auf hohem Niveau, also die Konstitution eines professionellen Beschäftigungsfeldes. Der gesellschaftliche Charakter der Professionen bedingt dabei, dass auch nach Erreichen der Anerkennung als Profession weiterhin Anstrengungen unternommen werden müssen, diese zu erhalten und auch gegenüber anderen Anspruchsgruppen zu behaupten.« (Kraus 2012:39)

Strukturelle Professionalisierung setzt in dieser Definition voraus, dass es eine eindeutige Bestimmbarkeit von *Profession* gibt. Dass dies nicht so eindeutig der Fall ist, wird im Kapitel 3.2 behandelt werden. Dennoch verlangt die Rede von Professionalisierung eine Referenz und eine gewisse Vorstellung von Profession. Profession als Möglichkeit der Entwicklung von Berufen wird in dieser Arbeit daher nicht negiert, auch wenn eine Profession heute nicht mehr die Merkmale traditioneller Bestimmungen aufweisen kann. Darüber hinaus definiert Kraus strukturelle Professionalisierung dem traditionellen Professionsverständnis entsprechend. Es geht um den Gewinn gesellschaftlichen und beruflichen Terrains. Dieser Prozess wird normalerweise von den Berufstätigen selbst vorangetrieben. Er wird angestrebt, um berufliche Vorteile (etwa »Verstetigung der Erwerbschancen«, [ebd.]) zu erlangen. Die Definition von notwendigen Qualifikationen und die Selbstorganisation der Berufsgruppe/der Professionsangehörigen ist dabei ein Teil des Professionalisierungsprozesses.

Eben diese Selbstorganisation einer Gruppe von Professionsangehörigen hat die Erwachsenenbildungsforschung wohl auch im Blick, wenn sie in letzter Zeit häufiger den Begriff der *kollektiven Professionalisierung* (etwa Elias et al. 2015, Aschemann/Schmid 2015) benutzt. Kollektive Professionalisierung meint die Professionalisierung einer ganzen Berufsgruppe und damit sehr Ähnliches wie strukturelle Professionalisierung, sie fokussiert jedoch mit dem Begriff kollektiv stärker auf die Akteur/innenebene. Strukturelle Professionalisierung stellt dagegen mehr auf Institutionalisierung ab, was auch das Ausbilden von Organisationen oder rechtlicher Grundlagen beinhaltet. Strukturelle Professionalisierung bedeutet dementsprechend den Prozess des Entstehens gesellschaftlicher Strukturen, welche die Profession über längere Zeit sichern, diese defi-

nieren und festlegen. Strukturen, beziehungsweise strukturelle Elemente sind etwa ein gesetzlich oder auf formaler Ebene festgeschriebenes Berufsbild, offizielle Berufsbezeichnungen, standardisierte Ausbildungen, gesetzliche Regelungen zur Gestaltung der Tätigkeit, berufliche Interessenvertretungen, festgeschriebene Gehaltsbedingungen, akademische Ausbildung. Strukturelle Elemente sind sozialwissenschaftlich als Institutionen⁴ zu bezeichnen.

Individuelle Professionalisierung wird von Kraus (2012:39) definiert als »kompetentes pädagogisches Handeln, das sich auf Grundlagenwissen stützt und dieses durch Erfahrungen auswertet« (Kraus referiert hier auf Gieseke). Alles, was im Individuum als Professionalität verortbar ist, ist Teil individueller Professionalisierung. In der deutschsprachigen Erwachsenenbildungsforschung wird öfter von »gekonnter Beruflichkeit« gesprochen, welche wiederum synonym zu »Professionalität« ist (Nittel 2000:70ff, Kade, Nittel und Seitter 2007:143). Gekonnte Beruflichkeit und Professionalität müssen als (permanent herzustellendes) Ergebnis individueller Professionalisierung gesehen werden. Jedoch, auch wenn individuelle Professionalisierung im Individuum zu verorten ist, so ist sie meines Erachtens doch nicht rein individuell denkbar und insofern auch an gesellschaftliche Bedingungen geknüpft: Jede individuelle Professionalisierung muss notwendigerweise auf in der Gesellschaft vorfindbare Bestände und Vorstellungen von beruflicher Gekontheit, von Kompetenz, von Wissen zurückgreifen (siehe oben »Grundlagenwissen«). Ansonsten müsste man von individuellem Können sprechen, insofern und nur wenn *Können* privat, also außerhalb der Sphäre von organisierter und erwerbsgebundener Arbeit verortet wird. Schon die Verwendung von Professionalisierung beinhaltet Beruflichkeit und Vorstellungen von Arbeit, welche gesellschaftlich eingebettet und nie bloß individuell sind.⁵ Zum

4 | Faulstich (2010) definiert Institution folgendermaßen: »Allgemein wird er [der Begriff Institution, Anm. P.H. St.] verwendet, um Ordnungen von Handlungszusammenhängen zu bezeichnen. I. sind dann ein Typ sozialer Systeme, der durch relative Stabilität ausgezeichnet ist. Sie weisen eine »verfasste« Gleichartigkeit und Regelmäßigkeit auf, die stabilisiert wird durch rechtliche Regelungen, organisatorische Strukturen, wertbegründete Normen und Kommunikationsstrukturen.«

5 | Professionalisierung kann allgemein als Übergang von Tätigkeiten innerhalb des Privaten oder der Familie sowie aus der Freiwilligkeit oder dem Ehrenamt zu bezahlter Arbeit gesehen werden (Pöllauer 2014:11).

Verhältnis dieser beiden Professionalisierungssichtweisen ist daher zu sagen, dass sie einander bedingen: Ohne zumindest einige Elemente struktureller Professionalisierung geht dem berufstätigen Individuum Motivation und Orientierung verloren, wie es sich professionalisieren soll. Es muss ein orientierendes Leitbild geben, was denn das professionelle Handeln sein soll oder sein könnte. Ohne realisierte individuelle Professionalisierung wiederum ist strukturelle Professionalisierung nicht existent.

Individuelle und strukturelle Professionalisierung, (strukturell verortbare) Profession und (individuell verortbare) Professionalität sind laut Kraus darüber hinaus nicht statisch zu verstehen, sondern vielmehr in ständiger Entwicklung und Bewegung. Bei Profession, Professionalität und Professionalisierung handelt es sich also um Prozessbegriffe:

»Ähnlich der Profession handelt es sich bei der Professionalität um einen Prozessbegriff, denn auch auf der individuellen Ebene lässt sich ein Prozess der Professionalisierung rekonstruieren, mit dem individuelle Professionalität angestrebt wird. Dieser Professionalisierungsprozess beinhaltet zum einen den gezielten Auf- und Ausbau des Grundlagenwissens zur Erwachsenenbildung, in der Regel durch Aus- und Weiterbildungen; zum zweiten die immer wieder neu unternommenen Anstrengungen, Handlungssituationen mit Bezug zu diesem Grundlagenwissen zu verstehen und zu bearbeiten, sowie zum dritten die Teilhabe an kollektiven Wissens- und Sozialstrukturen der Profession. Wie der strukturelle Status einer Profession ist auch individuelle Professionalität kein abschließend erreichbarer Zustand, sondern verlangt vielmehr einen beständigen Einsatz, um das einmal Erreichte zu erhalten.« (Kraus 2012:39)

Dieses Prozesshafte der Professionalisierung, die Tatsache, dass diese einer permanenten Veränderung unterliegt, verweist bereits darauf, dass Professionen im heutigen Verständnis offener und weicher definiert werden müssen und stärker in Bewegung sind, als dies für die traditionellen Professionen (Medizin, Theologie, Jurisprudenz – im angloamerikanischen Bereich wird häufig auch noch Architektur dazu genommen) gilt. Auch wenn es in der hier geführten Argumentation vorwiegend um die strukturelle Professionalisierung der Erwachsenenbildung geht, um das Bestreben einer beruflichen Gruppe, den Status einer Profession zu erreichen, ist das Prozesshafte mitzudenken.

2.2.1 Exkurs: Strukturelle Professionalisierung als kultureller Prozess

Die Relevanz kultureller Phänomene der Erwachsenenbildung auf ihrem Professionalisierungsweg muss hoch veranschlagt werden. Struktur- und institutionenbildende Prozesse, um die es auch im Falle der strukturellen Professionalisierung geht, sind sozialwissenschaftlich gesehen immer kulturelle Prozesse. »[K]ulturelles Handeln« (Hitzler 1988:72) ist ein sozialer Konstruktionsprozess, durch den erst die intersubjektive Welt erschaffen wird. Die Abstimmung der Menschen untereinander wird über Tradierung vollzogen, bei der Sozialisationsprozesse eine große Rolle spielen und sich selbst bestätigende und verstärkende Mechanismen Raum greifen. Genau diese Mechanismen müssten auch im Falle struktureller Professionalisierung im Fokus stehen. Aus diesem Grund wird in dieser Arbeit ein kulturwissenschaftlicher Zugang zur Analyse der beruflich tätigen Erwachsenenbildner/innen in Form von professionsspezifischen Subkulturen vorgeschlagen. Laut Hitzler wird insbesondere bei institutionalisierten Ordnungen, zu denen auch eine Profession gehört, das, was bereits da ist, permanent legitimiert:

»Formal verläuft dieser Konstruktionsprozeß etwa folgendermaßen: Handlungen, die wiederholt werden, tendieren dazu, sich modellartig zu verfestigen, zu habitualisieren. Durch Vermittlungsprozesse erlangen Habitualisierungen intersubjektive Geltung, werden typisiert. Typisierte Handlungsmuster, die nicht nur schlicht verwendet, sondern sinnhaft in andere Handlungsmuster eingebettet und somit werträchtiges Allgemeingut werden, sind institutionalisiert. Institutionalisierte Handlungsschemata wiederum werden sedimentiert und tradiert, also vermittels Sozialisationsmechanismen über den ursprünglichen Entstehungszusammenhang hinaus weiter gegeben, im sozialen Wissensvorrat abgelagert, werden zu mehr oder minder festen Bestandteilen der jeweiligen Kultur. Institutionalisiertes Handeln und insbesondere das zu einer institutionalen *Ordnung* verfestigte Handeln bedarf der Legitimation, der Stabilisierung durch sekundäre Sinn-Objektivationen. Legitimationen erklären und rechtfertigen den Sinn, die Bedeutung und den normativen Charakter von Handlungsmustern. Legitimationen reichen so ungefähr von einfachen ›Gewissheiten‹ im Alltagsleben (›so macht man das eben‹) über kompliziertere, schon mehr auf Sinnkonsistenz abzielende kommunikative Gattungen (zum Beispiel Sprichwörter, Lebensweisheiten, Legenden und Volksmärchen) bis zu außerordentlich ›anspruchsvollen‹ Absicherungen von Wirklich-

keitsdeutungen (vermittels symbolischer Sinnwelten), die darauf angelegt sind, möglichst alle Ereignisse der Welt in ein umfassende Erklärungssystem zu integrieren (zum Beispiel Hoch-Religionen). Ganz allgemein könnten wir vielleicht sagen, daß Legitimation darin besteht, das, was ist, als das zu bezeichnen, was sein sollte.« (Ebd.:72)

Ob diese Prozesse der Tradierung, Sozialisation und Legitimation nun unter dem Titel Kultur untersucht werden, ist zweitrangig, folgt man Luckmann. Kultur ist so eng mit Sozialem verbunden, dass manchen Forschenden diese Unterscheidung entbehrlich erscheint. Luckmann (2004) meint: »Es ist nicht aufschlussreich, vom ›Kulturellen‹ im ›Sozialen‹ zu sprechen, oder vom ›Sozialen‹ im ›Kulturellen‹. Beide Begriffe betreffen Wirklichkeiten, die sowohl ›sozial‹ wie ›kulturell‹ sind.« (Ebd.:28) Wie in jedem anderen sozialen Geschehen auch sind bei Prozessen der strukturellen Professionalisierung kulturelle Elemente Ausdruck spezifischer Bedeutungsgebungen, Abstimmungen zwischen Menschen. Diese ubiquitäre Existenz von Kultur und kulturellen Ausdrucksformen macht Kultur einerseits selbstverständlich, andererseits in gewisser Weise unsichtbar. Gerade durch ihre Unauffälligkeit und Selbstverständlichkeit sind kulturelle Elemente jedoch potente Träger für die Reproduktion von Macht und Ohnmacht im sozialen Miteinander und daher ein wichtiger Untersuchungsgegenstand. Die Cultural Studies fokussieren aus diesem Grund Prozesse der Reproduktion von Machtmechanismen aus einer herrschaftskritischen Perspektive und bemerken hier die gesonderte Stellung »hegemonialer Formationen«:

»Für die Cultural Studies gilt nicht nur als ausgemacht, dass jede kulturelle Praxis aus weitläufigeren hegemonialen Formationen hervorgeht, es sind auch genau diese, die den eigentliche Untersuchungsgegenstand darstellen, da kulturelle Praktiken oder Ausdrucksformen, so isoliert sie vorderhand erscheinen mögen, ihre Effektivität nur innerhalb solcher Kontexte wahren können.« (Marchart 2008:29)

Häufig besteht die effektivste Form der Machtausübung in dem, worauf nicht geblickt wird, was verschwiegen wird oder was nicht zur Sprache kommen darf. Die Untersuchung von Kultur kann sich also nicht nur auf das Feststellen von kulturellen Erscheinungsformen konzentrieren, sie muss auch das, was dahinter liegt, zumindest interpretativ erfassen. Kultur kann als ein möglicher Ort sozialer Abstimmung betrachtet werden,

an dem gesellschaftliche Prozesse der Durchsetzung in der Regel weniger sichtbar stattfinden. Strukturelle Professionalisierung wurde als »gesellschaftlicher Aushandlungsprozess« (Kraus 2012:39) definiert. Ebenso sehen viele Sozialwissenschaftler/innen die Entstehung von Berufen oder Professionen als einen derartigen Prozess der Aushandlung und Durchsetzung von Ansprüchen einer Gruppe gegenüber der Gesellschaft (vgl. dazu die Ausführungen unter 3.1).

2.3 DIAGNOSEN UND DISKUSSION DER ERWACHSENENBILDUNGSFORSCHUNG

Im Folgenden wird vor allem der Diskurs der Erwachsenenbildungsforschung über die Professionalisierung einer Betrachtung unterzogen. Dargestellt wird, welche Professionskonzepte herangezogen werden und wurden und welche disziplininternen Diagnosen zu Professionalisierung der Erwachsenenbildung bestehen. Es ergeben sich Hinweise darauf, an welchen Punkten professions- sowie disziplininterne Diskussionsprozesse ansetzen müssen, um Klärungen voranzutreiben.

Wie eingangs erläutert, beschäftigt das Thema Professionalisierung die Erwachsenenbildungsforschung seit rund 50 Jahren. Das Verständnis von Professionen, auf das dabei meist Bezug genommen wird, beruht auf dem *Merkmalsansatz*. Klassische Professionen weisen hier nach Kurtz (2005:35f) folgende Merkmale auf:

- Wissenschaftlich fundiertes Sonderwissen
- Lang andauernde, theoretisch fundierte Ausbildungsgänge auf akademischem Niveau (staatliche Lizenz)
- Berufsständische Normen (*Code of Ethics*), Eigeninteressen gesetzlich beschränkt
- Exklusives Handlungskompetenzmonopol
- Tätigkeitsbereich besteht aus gemeinnützigen Funktionen
- Autonomie bei der Berufsausübung (Fach- und Sachautorität)
- Selbstkontrolle durch Berufsverbände, Interessenvertretung

Auch Faulstich (1996a:52) nennt fünf Merkmale, die diesen sehr ähnlich sind:

- Spezialisierung und Akademisierung
- Festgelegte Aus- und Fortbildungswege
- Hohes Sozialprestige
- Besondere Dienstgesinnung
- Organisation einer eigenen Interessensvertretung und Binnenkontrolle innerhalb von Berufsverbänden

Kurtz (2005:36) ist es wichtig zu erwähnen, dass damit keine Theorie zu Professionen vorliege, etwa die systemtheoretische, die interaktionsorientierte, die strukturfunktionalistische oder die machttheoretische, sondern schlicht eine Aufzählung von Merkmalen. Gleichwohl ist der Merkmalsansatz prominent, da seine Definition eine Orientierung gibt und für den Berufssoziologen Kurtz noch nicht überholt sei.

Die Autonomie in der Berufsausübung, ein staatlich gestütztes Handlungsmonopol, die traditionell verstandenen Professionen zusteht und zugestanden wird, bedingen auf der anderen Seite die Notwendigkeit, dass Professionsangehörige ihre Eigeninteressen hinter den Interessen des Gemeinwohls zurückstellen (Merkmale »besondere Dienstgesinnung« bei Faulstich, *Code of Ethics* bei Kurtz). Es handelt sich dabei um eine gewisse Form der Vereinbarung zwischen Staat und Profession. Diese Basis traditioneller Professionen ist erwähnenswert, da Dienstgesinnung, Gemeinwohlorientierung oder ein professioneller *Code of Ethics* in manchen Publikationen und Bemühungen von Berufstätigen um ihre eigene Professionalisierung nicht mehr als dezidiertes Ziel oder Merkmal eigener Berufsausübung erwähnt werden.⁶ Professionalisierung und vor allem der Anspruch auf den Status einer Profession verlieren so unter Umständen ihre grundlegende Legitimation.

6 | Ich vermute, dass was früher als Gemeinwohlorientierung benannt wurde, heute dem Belegen von Qualität und Professionalität entsprechen würde, gleichwohl ist es meines Erachtens ein Verlust, dass das Hintanstellen eigener Interessen nicht mehr dezidiert erwähnt wird. Es wird nämlich durch die Verbindung von Gemeinwohlorientierung und qualitativ hochwertiger Arbeit deutlicher hervorgestrichen, was Professionen leisten und welche Ambiguitäten sie bewältigen müssen.

Auch die Erwachsenenbildungsforscher/innen Nittel und Schütz (2012:231) dürften den Merkmalsansatz im Blick haben, wenn sie für die Professionalisierung der Erwachsenenbildung folgende »Prozessstrukturen kollektiven Handelns« ausmachen: »Institutionalisierung, Verrechtlichung, Verwissenschaftlichung, Verberuflichung, Akademisierung«. Diese Prozessstrukturen überschneiden und überlappen sich.

Welche Diagnose stellt die Erwachsenenbildungsforschung bezüglich der Professionalisierung ihres Berufsbereiches? Im Folgenden werden einige exemplarische Aussagen zur Professionalisierung von Erwachsenenbildung angeführt. Die Professionalisierung der Erwachsenenbildung gilt meist als unabgeschlossen, nicht oder nur halb gelungen. Die folgenden Zitate zum Stand der Professionalisierung beziehen sich, wenn dies auch nicht explizit gemacht wird, auf strukturelle Professionalisierung, welche Zentrum des Interesses dieser Arbeit ist:

- Nuissl (2005:51) nimmt den gesamten Zeitraum bis zum Jahr 2005 in den Blick und meint: »In der Weiterbildung hat es noch zu keinem Zeitpunkt den Aufbau einer wirklichen Profession gegeben.«
- Für Peters (2004:31) ist Professionalisierung »kaum gelungen«: »Obwohl Erwachsenenbildung als organisiertes, didaktisch geplantes und angeleitetes Lernen [...] hohe Teilnahmequoten verzeichnen kann [...], zudem seit mittlerweile dreißig Jahren Erwachsenenbildner/innen in grundständigen erziehungswissenschaftlichen Diplomstudiengängen mit Erwachsenenbildungs-Schwerpunkt ausgebildet werden und anscheinend auch mehrheitlich Beschäftigung finden, viele Hochschulen, Verbände und Einrichtungen außerdem berufliche Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten für haupt- und nebenberuflich tätige Erwachsenenbildner/innen anbieten und durchführen [...], scheint das anspruchsvollere, mit der Bildungsreform begonnene Projekt der Professionalisierung der Erwachsenenbildung bis heute kaum gelungen zu sein.«
- Schrader (2011:85) sieht die Erwachsenen- und Weiterbildner/innen als »semi-professionalisiert« und bemerkt kritisch, dass deshalb professionsfremde Zugriffe auf die Erwachsenenbildung zugelassen würden. Semi-Professionen verfügen nicht über die Handlungsautonomie von Professionen, sie sind in der beruflichen Praxis an die Regeln von Organisationen, in denen sie wirken, gebunden. Damit ist ihre fachliche Autonomie eingeschränkt. Das berufliche Wissen von

Semi-Professionen ist weiters nicht hinreichend abgegrenzt von anderen Berufen und vom Laientum. Semi-Professionalisierung habe laut Schrader auch zur Folge, dass ein solches Berufsfeld offener sei für Einflüsse von außen, so etwa werde es möglich, dass im gesamten System der Erwachsenen- und Weiterbildungseinrichtungen Qualitätssicherungssysteme, die »professionsfremde Modernisierungsstrategien« (ebd.) sind, aufgenommen wurden.

- Nittel und Schütz (2013) stellen fest, Erwachsenenbildner/innen würden das Projekt Professionalisierung aufgegeben haben, und verweisen damit auf ein vorläufiges Ende der Bestrebungen, das Nicht-Gelingen bedeuten würde. »Gegenwärtig zeichnet sich in der Erwachsenenbildung – ohne dass darüber eine breitere Auseinandersetzung stattfinden würde – nicht nur der endgültige Abschied vom Versuch der Bildung einer ›echten Profession‹ ab [...], sondern auch die beginnende Abkehr vom kollektiven Aufstiegsprojekt der Verberuflichung.« (Ebd.:126)
- Jütte, Nicoll und Olesen (2011:9) halten Erwachsenen- und Weiterbildung nicht für eine Profession im Sinne des klassischen Ansatzes: »[...] [I]t is easy to see that adult education is not a profession in any clear way when compared with the usual criteria based on the classical professions.« (Anzumerken ist, dass die Autoren lediglich über Lehrende und Trainer/innen sprechen.)
- Zählt man Personalentwickler/innen zur Erwachsenenbildung, so findet man für Österreich die Diagnose Niedermairs (2008:3): Personalentwickler/innen seien noch nicht professionalisiert. Er beschreibt die Personalentwicklung als eine Art Vorstufe zur Profession: »Vielmehr schreiben wir ihr [...] trotz zutreffender professionstheoretischer Attribute (etwa dem Vorhandensein von Antinomien sowie der Sensibilität gegenüber dem sozialen Wandel) den Status der ›Berufskultur‹ zu.«

Wenn Professionalisierung Thema ist, so geht es eigentlich auch immer um *Verberuflichung*.⁷ Jede Professionalisierung beinhaltet Verberuflichung beziehungsweise impliziert diese. »›Profession‹ bedeutet meist einen Beruf mit besonders anforderungsreichen Ausbildungen und Qualifikationen bzw. akademischen Beruf«, so Kurtz (2001:12). Auch für Smith (2013:642) gilt: »Professions are special types of occupations«.

7 | Zu Verberuflichung siehe Kapitel 3.1.

Wenngleich das dezidierte Thematisieren von Verberuflichung in der Erwachsenenbildungsforschung eher abnimmt, so gibt es doch einige Publikationen, die sich damit beschäftig(t)en. Exemplarisch werden hier Publikationen angeführt, die »Beruf« bzw. »beruflich« im Titel tragen:

- Verberuflichung bei zeitgleicher Entberuflichung. Professionalisierung in der Erwachsenen- und Weiterbildung in Österreich« (Gruber 2006)
- »Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenen- und Weiterbildung« (Nittel 2000)
- »Weiterbildung als Beruf« (Lenz 2005)
- »Zur Berufseinführung und Fortbildung für eine pädagogische Tätigkeit in der Erwachsenen- und Weiterbildung« (Gieseke/Tietgens/Venth 1979)
- »Professionalität – Beruf – Studiengänge« (Nuissl/Schiersmann/Siebert 2008)

Zusammengefasst lautet die Diagnose für Erwachsenenbildung *als Beruf* ebenso wie für Erwachsenenbildung *als Profession*, dass Verberuflichung sowie (parallel dazu stattfindende oder darauf aufbauende) Professionalisierung nicht gelungen oder noch im Gange sind. Besonders pessimistisch sind Nittel und Schütz (2013:126), die von einer »Abkehr vom kollektiven Aufstiegsprojekt der Verberuflichung« sprechen.

Die Diskussion darüber, welches Professionskonzept für die sich professionalisierende Erwachsenenbildung herangezogen werden kann und muss, steht noch aus. Insbesondere die Disziplin Erwachsenenbildungsforschung hat hier Nachholbedarf und könnte unter Umständen wertvolle Wissensbestände für die Berufsangehörigen heben. Erst in jüngerer Zeit finden sich dezidierte Zweifel an der Passung traditioneller Professionsdefinitionen für die Erwachsenenbildung. So meint Nittel (Nittel und Gieseke 2014:13) mittlerweile, die klassische Profession könne nicht mehr sinnvoll als Leitformel für die Professionalisierung verwendet werden, da die Voraussetzungen ihrer Existenz heute nicht mehr gegeben seien. Und auch im oben genannten Zitat von Jütte, Nicoll und Olesen (2011:9) klingt Reserviertheit gegenüber dem traditionellen Professionsverständnis an. Helsper und Tippelt (2011:275) fassen für alle pädagogischen Berufe zusammen, dass das Konzept einer klassischen Profession mittlerweile relativ breit abgelehnt werde. Die Gründe dafür sind divers,

vor allem aber könne eine pädagogische Profession nicht den strukturellen Bedingungen entsprechen, die für klassische Professionen, die freie Berufe seien, gelten; Lehrer/innen etwa würden immer in einem nahen Dienstnehmerverhältnis zum Staat stehen (ebd.:268f) und seien daher weniger frei und selbstbestimmt in ihrer beruflichen Tätigkeit.

Parallel zur Thematisierung struktureller Professionalisierung hat die Erwachsenenbildungsforschung (insbesondere wohl in ihrer Rolle als Teildisziplin der Bildungs-, Erziehungswissenschaft und Pädagogik) immer auch das interaktive Geschehen zwischen Lernenden und Erwachsenenbildner/innen im Blick. Neben dem Merkmalsansatz liefert die »interaktionistische, problemorientierte Professionstheorie« (Kurtz 2005:49) ebenfalls Orientierung.

In der Folge wird dargestellt, wie die Betonung individueller Professionalisierung sowohl aus der »interaktionistischen problemorientierten Professionstheorie« (Kurtz 2005:49) gespeist wird, als auch ein Ausweichen darstellen kann, angesichts der Lage, dass strukturelle Professionalisierung nicht gelingt.

2.3.1 Professionalität statt Profession?

Neben dem Merkmalsansatz liefert die »interaktionistische, problemorientierte Professionstheorie« (Kurtz 2005:49) ebenfalls Orientierung. Sie fokussiert auf die Interaktion zwischen Professionellen und Klient/innen und geht auf den Symbolischen Interaktionismus zurück. Als handlungstheoretisch inspiriertes Konzept beschäftigt sie sich – im Gegensatz zum strukturfunktionalistischen und machttheoretischen Modell – weniger mit der Positionierung der Profession in der Gesellschaft: »Professionen grenzen sich nicht in der Gesellschaft ab, sondern handeln in dieser.« (Ebd.) Das Definitionsmerkmal von Professionen ist die Interaktion zwischen Professionsangehörigen sowie Laien und Klient/innen. Beide gehören verschiedenen Sinnwelten an: Professionelle arbeiten »am Klienten« (ebd.). Ein solches Verständnis prägt auch einen Teil der Auseinandersetzung mit Professionalität innerhalb der Erwachsenenbildung. Es geht nicht um die Berufsgruppe und die strukturelle Ebene der Professionalisierung, vielmehr steht das Geschehen in der beruflichen Situation im Zentrum. Beispielgebend für diesen Zugang zur Professionalität (und damit zu einer stärker individuell verorteten Professionalisierung) ist folgendes Zitat:

»Zentral sind also die von ErwachsenenbildnerInnen vor dem Hintergrund wissenschaftlicher Erkenntnisse zu leistenden Deutungen und Interpretationen in jeder Einzelsituation. Diese sind deshalb notwendig, da ErwachsenenbildnerInnen ihre Professionalität in Situationen zeigen müssen, die durch Widersprüchlichkeiten gekennzeichnet sind. In diesen müssen sie handeln, auch wenn ihnen teilweise anwendbares Wissen fehlt oder die notwendigen Informationen lückenhaft sind (siehe Dewe 1988, Nittel 2000). Professionalität zeigt sich folglich in einem ad-äquaten Handeln und muss in jeder Situation neu hergestellt werden. Nicht das vorzeigbare Verhalten ist primär, sondern dieses muss von einer auf Interpretation und Deutungen beruhenden Begründung des Handelns ergänzt werden.« (Egetenmeyer 2011:07-4)

Auch bei Nittel (2000), der sich hauptsächlich für strukturelle Aspekte der Professionalisierung interessiert, dürfte im Kapitel »Professionalität als Synonym für gekonnte Beruflichkeit« (ebd.:70ff) ein interaktionistisches Verständnis von Profession tragend sein. Im interaktionistischen Verständnis bedeutet Professionalisierung etwas anderes als im merkmalththeoretischen (und auch im system- und machththeoretischen), denn das interaktionistische Professionsverständnis fokussiert auf die Art der Professionsausübung, während der merkmalththeoretische Ansatz strukturelle Aspekte von Professionalisierung ins Zentrum stellt. Mitunter ist in der Erwachsenenbildungsforschung Professionalisierung ausschließlich im Sinne individueller Professionalisierung gemeint. Es geht dann ausschließlich um Professionalität, etwa wenn Seitter (2009) von »Professionalitätsentwicklung« spricht.

Die Diagnosen der Erwachsenenbildungsforschung zu Professionalität und individueller Professionalisierung fallen insgesamt positiver aus als jene zur strukturellen Professionalisierung. Häufig wird konstatiert, Professionalität sei als professionelles erwachsenenbildnerisches Handeln oder professionelles Selbstverständnis bereits vorhanden (Wittpoth 2006:182f, Hartig 2008, Peters 2004:211f, Bron/Jarvis 2008:44). Kraus (2012:38) verweist auf einen gleichzeitig bestehenden geringen strukturellen Professionalisierungsgrad: »Die Tätigkeit in der Weiterbildung hat somit durchaus einen professionellen Charakter, ihr entspricht aber auf der strukturellen Ebene kein gefestigtes, professionelles Feld mit entsprechenden Beschäftigungsmöglichkeiten.«

Es mag müßig erscheinen, scharf zwischen individueller und struktureller Professionalisierung zu unterscheiden. Individuelle Professio-

nalisierung braucht von der Sache her strukturelle Elemente. Schon der Begriff Professionalität, als Ergebnis einer individuellen Professionalisierung gesehen, verweist auf sprachlicher Ebene auf Profession, auf eine Vorstellung von Beruf oder Profession, welche per definitionem eine gesellschaftliche ist. Strukturelle Professionalisierung wiederum ist ohne sich professionalisierende Individuen nicht denkbar. Gieseke (2001:84f) verhandelt dies, wenn sie über »Lernkulturen lebenslangen Lernens« spricht, und meint, Professionalität sei ausschließlich »in Verbindung von Institutionen und Netzwerken« denkbar, Gieseke denkt also bei ihrer Vorstellung von (individuell verorteter) Professionalität an die Einbindung in Institutionen und Netzwerke, also an strukturelle Elemente.

»Die Netzwerke bündeln die institutionelle Vielfalt mit ihren spezifischen Lernkulturen und formulieren die Differenz, durch die sie erst zu spezifischen Kulturen für lebenslanges Lernen werden. [...] Dies geschieht im optimalen Sinne erst durch Professionalität. Wer diese nicht erwirbt, weiß nicht, wer er ist, was und warum er arbeitet. Über spezifisches Wissen, situationspezifische Nutzung und durch Werteorientierung führt der Weg zur Professionalität. *Professionalität* wird dann zum Garant für Differenz in der Präzisierung der Lernkulturen. *Sie gründet aber nur in der Verbindung von Institutionen und Netzwerken.*« (Ebd., Hervorh. P.H. St.).

Wenn aber wie üblich von einer Professionalisierung der Erwachsenenbildung gesprochen wird, ohne den Zusatz, ob es hier um individuell oder strukturell verortbare Professionalisierung geht, bleibt eines unklar: Wer ist der/die vorderhand angesprochene Akteur/in? Wer hat Handlungsbedarf, wenn Professionalisierung vorangetrieben werden soll? Wenn nicht darüber diskutiert wird, welche Aspekte von Professionalisierung im Vordergrund stehen, so bleibt offen, wie der Weg zur Professionalisierung zu gehen ist. Es bleibt den Praktizierenden überlassen, wo sie den Hebel ansetzen und wo Initiativen entstehen, mit der Gefahr, dass es zu keiner Professionalisierung oder (wie die Diagnosen weiter oben zeigen) zu mangelhafter struktureller Professionalisierung kommt. Von Individualisierung des Professionalisierungsprojektes ist die Rede, wenn Professionalisierung als Aufgabe an Erwachsenenbildner/innen vor Ort delegiert wird, ohne ihnen strukturelle Anreize zu geben, beispielsweise eine bessere Verankerung und Stabilisierung von Erwerbchancen. Laut Nittel und Schütz (2013:126) würden so Kosten und Ergebnisse sowie Verantwortung dem/der einzelnen Erwachsenenbildner/in überlassen, die

Verberuflichung verliere ihr kollektives Subjekt. Ein individualisiertes Professionalisierungskonzept hat jedoch keine lange Überlebensdauer, da längerfristige Anreize fehlen (Kraus 2012:39f).

Dies kann bedeuten, dass Erwachsenenbildner/innen, die sich professionalisieren wollen, in attraktivere Berufsbereiche abwandern und die Qualität der erbrachten Arbeit tendenziell sinkt beziehungsweise niedrig bleibt. Insbesondere das berufliche Selbstbewusstsein von Erwachsenenbildner/innen wird unter den schlechten strukturellen Bedingungen leiden. Sobald Erwachsenenbildner/innen die Chance sehen, in einen Beruf mit höherem Ansehen, besserer Bezahlung und besseren Arbeitsbedingungen abzuwandern, werden sie es tun, gleichzeitig wandern Erwachsenenbildner/innen mit weniger Erfahrung oder Quereinsteiger/innen zu. Ob und inwiefern damit »der ganze Sektor der Erwachsenenbildung in seiner Funktionsfähigkeit gefährdet ist« (Aschemann/Schmid 2015:01-4), müsste diskutiert werden. Österreichische Autor/innen stellen fest, dass die Erwachsenenbildner/innen als Berufsgruppe bei den Professionalisierungsbemühungen vergessen werden:

»Alles Bemühen in der und für die Erwachsenenbildung gerät aus dem Gleichgewicht und ist zum Scheitern verurteilt, werden die AkteurInnen der Erwachsenenbildung – als Berufsgruppe mit strukturellen Voraussetzungen und Erfordernissen – vergessen. [...] Die unausgewogene Professionalisierung gefährdet letztlich den ganzen Sektor in seiner Funktionsfähigkeit.« (Ebd.:01-3 und 01-4)

Die Vorstellung, dass strukturelle und individuelle Elemente der Professionalisierung einander bedingen, wird jedoch nicht überall geteilt. Vielmehr finden sich Beispiele dafür, dass mit dem Verschwinden klassischer Professionen strukturelle Professionalisierung insgesamt zurückgeht und verstärkt individuelle Professionalisierung in den Blick gerät. Pöllauer (2014:18), der über die Professionalisierung der Bildungsberatung in Österreich schreibt, erläutert dazu: Das traditionelle Professionskonzept sei überholt und das traditionelle Professionsverständnis habe sogar Nachteile für die Berufsausübung, weil Professionen, kurz gefasst, zu behäbig und inflexibel seien. Er schlussfolgert daraus, strukturelle Professionalisierung müsse insgesamt nicht mehr verfolgt werden, lediglich über Professionalität sei noch zu sprechen. »Damit hat sich der Professionalisierungsbegriff letztendlich vom ursprünglichen Anspruch der Entwicklung zur Profession auf den Bereich der Professionalität im Handeln der

Ausübenden verlagert.« (Ebd.:16) Pöllauer argumentiert, es könne bessere Arbeit geleistet werden, da Anpassung und Ausdifferenzierung leichter möglich seien: »So gesehen kann die Verlagerung der Perspektive von der Professionalisierung zur Professionalität zumindest dazu beitragen, den Blick auf das Wesentliche zu richten.« (Ebd.:18) Dagegen wird in dieser Arbeit an späterer Stelle vorgeschlagen, strukturelle Professionalisierung voranzutreiben bzw. diese nicht zur Gänze außer Acht zu lassen. Gründe dafür liegen darin, dass schon von der Logik her keine Professionalität auf individueller Ebene ohne das strukturell verankerte Konstrukt einer Professionsvorstellung möglich ist, sowie darin, dass berufliche Nachteile für Berufstätige bei einseitiger Betonung individueller Professionalisierung hoch sein können. Die heutigen gesellschaftlichen Bedingungen für Beruflichkeit und strukturelle Professionalisierung erfordern neue Konzepte von Professionen, nämlich Professionen, die sowohl strukturelle als auch offene und flexible Elemente enthalten.

2.3.2 Ambivalentes Verhältnis zu struktureller Professionalisierung

Wenn Nittel und Schütz (2013:126) vom »Charme der Heterogenität« sprechen, weisen sie damit auf den Punkt hin, der die Ambivalenz des Projektes der Professionsentstehung ausmacht. Reischmann (2001) benennt hier die Position der Erwachsenenbildung als Disziplin sehr deutlich:

»Es gehört zu den Eigenheiten der Wissenschaftler der Erwachsenenbildung, dass sie sich scheuen, Grenzen des Faches und der Profession eng zu ziehen und auf unverzichtbare Elemente ihrer Profession zu pochen – denn dies würde auch bedeuten, mit einem solchermaßen eng gezogenen Professionsbegriff Personen auszuschließen.« (Ebd.:82)

Die berufliche Heterogenität und damit Unklarheit bezüglich der Profession Erwachsenenbildung wird wertgeschätzt beziehungsweise hingenommen, nicht nur im deutschsprachigen Raum. Dies wird auch im vorigen Zitat ersichtlich, denn Grenzziehungen bedeuteten, Diversität zu verkleinern. Beispielsweise meint Farkas (2012:66) über lehrende Erwachsenenbildner/innen in Ungarn, dass deren Profession aufgrund der Komplexität der Anforderungen nicht definiert werden könne: »This short list also indicates the complex nature of the profession of adult educators

however also the fact that this profession cannot really be defined.« Mitunter wird innerhalb der Forschungsliteratur festgestellt, dass Erwachsenenbildner/innen auch und vielleicht gerade deshalb so erfolgreich sind, weil sie sehr unterschiedlich und frei in ihrer Berufsausübung sind. Für Hartig (2009:223f) können auch weniger professionsnahe Erwachsenenbildner/innen als »erfolgreich« angesehen werden: Erwachsenenbildner/innen, die ihre Tätigkeit als »Liebhabertätigkeit« sehen, und »pädagogische Handwerker«, wie Hartig sie benennt, sind »erfolgreich« im Sinne von anpassungsfähig. Hartig meint, diese Personen würden dem gesamten Feld auch Vorteile verschaffen: »Sie bringen das Potential mit, die Etablierung der Erwachsenen- und Weiterbildung in unterschiedlichsten Systemen und Teilsystemen voranzubringen.« (Ebd.:224) Ähnliches sagt Nittel (2000) bezogen auf Berufskultur, wenn er die Vielfalt innerhalb der Erwachsenen- und Weiterbildung als Chance für Professionalisierung und gelingende Problemlösungen in einer komplexen Gesellschaft beschreibt:

»Nicht die Einheit, sondern die Vielfalt der in der Berufskultur vorherrschenden Fraktionen erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass in Zukunft die Stimme der erwachsenenpädagogischen Profession in der Gesellschaft gehört wird und die komplexen, teilweise widersprüchlichen Aufgabenstellungen gelöst werden.« (Ebd.:242)

Die Leistungen der mit lokalen Subkulturen verbundenen Erwachsenenbildner/innen für die Gesellschaft werden von der Erwachsenenbildungsforschung benannt und erscheinen aus Forschungssicht durch Standardisierungen bedroht. Jütte, Nicoll und Olesen (2011) problematisieren in ihrem Artikel »Professionalisation – the struggle within« »funktionale Parameter« wie Qualität, Kompetenz und Qualifikation, die in der aktuellen EU-Politik dominant werden und dies auch Nachteile für die Professionalisierung habe. Ein Nachteil liege darin, dass der kulturelle und inhaltliche Reichtum bestehender Erwachsenenbildung innerhalb der EU unsichtbar werde:

»The abstract notion of ›quality‹ of adult and continuing education tends to overshadow the questions over the possibilities afforded through the diverse histories and cultures that have given rise to the wealth of distinctive practices which constitute its ›qualities‹. [...] These are riches that have afforded educators and grad-

uates very specific and contextualised social roles when compared with those emerging from the traditional notion of profession.« (Ebd.:8)

Wenn berufliche Diversität positiv gesehen wird, bedeutet dies im Gegenzug, dass Standardisierung entsprechend skeptisch betrachtet wird. Strukturelle Professionalisierung jedoch ist ohne standardisierende Prozesse nicht denkbar. Wie oben bereits angedeutet, dürfte es in der Ambivalenz gegenüber struktureller Professionalisierung nicht nur darum gehen, Standardisierungen generell für schlecht zu befinden, sondern auch darum, von welchen Akteur/innen Standards gesetzt werden. Strukturelle Professionalisierung wird in der Regel von der Berufsgruppe, von einem Verband Berufsangehöriger selbst vorangetrieben. Berufsangehörige erarbeiten demnach selbst einen Standard für ihre eigene Profession, sie orientieren sich in der Folge daran und überwachen weiters die Einhaltung des Standards. Dieser Weg der Professionalisierung beinhaltet einen Aushandlungsprozess, bei dem sich ein Zentrum der Gestaltung formiert und dezentrale Elemente an Gewicht verlieren. Mitunter würden auch bislang der Erwachsenenbildung zugehörige Bereiche exkludiert werden müssen, so Forneck und Wrana (2005), die die Erwachsenenbildung feld- und diskurstheoretisch betrachten. Eine Profession muss sich – nach definierten Standards – von anderen beruflichen Praxen abgrenzen, sie muss daher in ihrem Entstehungsprozess Ein- und Ausschluss vornehmen, was auch Verzicht auf bisher bestehende Freiheiten bedeutet. Eben dieser Verzicht wird mitunter als bedrohlich wahrgenommen: »Aus einer spezifischen Perspektive des Feldes, die vornehmlich in der allgemeinen Weiterbildung mit ihren heterogenen Trägern weit verbreitet ist, scheinen systembildende Prozesse bedrohlich.« (Ebd.:209) Die Notwendigkeit, selbstbewusste Prozesse der Definition sowie des Ein- und Ausschlusses voranzutreiben, sieht Schögl (2008) für Österreich sehr ähnlich:

»Klar muss auch sein, dass eine zunehmend professionalisierte Erwachsenen- und Weiterbildung künftig eine andere sein wird [...] – zum Preis, kein völlig integrierendes, sondern ein auf sachliche Argumente gestütztes, nachvollziehbares und selbstbewusstes, exkludierendes Modell zu sein.« (Ebd.:11-8)

»Systembildende Prozesse«, wie sie bei Forneck und Wrana benannt werden, können im professionstheoretischen Sinne als Aushandlungspro-

zesse einer sich professionalisierenden Berufsgruppe gesehen werden. In diesen Prozessen der strukturellen Professionalisierung wird es, ob implizit oder explizit, darum gehen, wer einen Standard erarbeitet und was der Standard beinhaltet. Die als Beruf ausgeübte Erwachsenenbildung trifft hier auf die bereits bekannten Faktoren, die Handlungsfähigkeit reduzieren: *Erstens* sind Erwachsenenbildner/innen selbst durch unterschiedlichste Interessenlagen gekennzeichnet: Was verbindet Personalentwickler/innen, Ein-Personen-Unternehmen am Trainingsmarkt und angestellte AMS-Berater/innen mit freiberuflichen und/oder nebenberuflichen Kursleitenden an Volkshochschulen? Das *Wer* ist also diffus und uneinheitlich, wenn der Begriff der Erwachsenenbildner/innen nicht eingegrenzt wird. *Zweitens* gibt es auf der Ebene der Anbietenden von Erwachsenenbildung, insbesondere den für Professionalisierung wichtigen gemeinnützigen Erwachsenenbildungseinrichtungen, die Nähe zu weltanschaulichen und politischen Anbietern, zur Politik sowie zur Erwachsenenbildungsforschung, welche Einfluss ausüben und im Bereich der Professionalisierung aktiv sind.

Zusammengefasst stehen dem »Charme der Heterogenität« der Erwachsenenbildung, der nicht nur ihre Freiheit, sondern womöglich ihre Überlebensfähigkeit ausmacht, Erkenntnisse gegenüber, die genau darin Nachteile sehen. Dazu gehören unter anderem eine mangelnde strukturelle Verankerung des Berufs, mangelnde Sichtbarkeit und damit fehlende Anerkennung im öffentlichen Bereich sowie Ungeschützttheit vor professionsfremden Übergriffen, vor dem Zwang zu permanenter Anpassung und Veränderung. Indem sich die Erwachsenenbildung »voreilig« anpasst, verliert sie ihre Identität und wohl auch ihre Qualität, was wiederum Möglichkeiten struktureller Professionalisierung aushebelt. Hartig (2008:15) fasst die Diskussion der Forschung zusammen:

Es »[...] wird ein erwachsenenbildnerisches Professionsbewusstsein als notwendig erachtet, um professionsfremde Instrumentalisierungsversuche begründet zurückweisen zu können und gleichzeitig als Schutz vor einer permanenten und voreiligen Anpassung der Erwachsenenbildung an sich wandelnde gesellschaftliche Bedingungen begriffen.«

Gerade die Erwachsenenbildung reagiere immer noch schnell und direkt auf Neuerungen und Trends, »[...] sodass dies alle paar Jahre auch in neu-

en Tätigkeitsbenennungen sichtbar wird« (Schmidt-Lauff [2006], zitiert nach Hartig 2008:15).

Was die Stärke beruflicher Vielgestaltigkeit ausmacht, ist gleichzeitig ihre Schwäche, könnte man die bestehende Ambivalenz kurz zusammenfassen.

Sowohl eine professions-, als auch eine disziplinterne Lösung dieser Frage steht noch aus. Das vorliegende Kapitel hat es sich zur Aufgabe gemacht, die vorliegenden Widersprüche zu beleuchten und damit besser sichtbar zu machen. Die Ambivalenz ist dabei vorrangig als eine innerhalb der Disziplin auftretende beschrieben worden, sie tritt aber auch bei praktizierenden Erwachsenenbildner/innen, politisch Verantwortlichen oder Vertreter/innen von Anbieterorganisationen auf. Die Annahme ist, dass a) das Benennen von Positionen gegenüber Standardisierung und b) auch das schärfere Trennen von Akteur/innenebenen im Bereich Professionalisierung viel zur Klärung beiträgt.⁸ Der hier entwickelte Ansatz eines neuen Professionskonzeptes, welches sowohl strukturelle als auch offene und flexible Elemente enthält, verbindet beides – Heterogenität sowie Standardisierung und strukturelle Verankerung – miteinander.⁹ Dieses Konzept wurde zwar vorrangig aus Erkenntnissen der Berufs- und Professionsforschung heraus und weniger aus der Erwachsenenbildungsforschung heraus entwickelt, es könnte jedoch zur Lösung der »Standardisierungsfrage« innerhalb der Erwachsenenbildung beitragen, indem sich die Erkenntnis durchsetzt, dass Standardisierung von Vorteil ist, diese aber auch Freiräume, flexibel zu gestaltete Bereiche zulassen muss, dies könnte man als Standardisierung mit Begrenzung bezeichnen.

8 | Zu b) ist zu sagen, dass die Akteur/innenebenen häufig verschwommen sind. Aus diesem Grund wird im Kapitel 4 eine Typologie vorgestellt, welche erlaubt, Akteur/innenebenen der Professionalisierung zu beschreiben und zu kategorisieren.

9 | Vgl. dazu das Kapitel 3.3.

