

## 9. Zusammenfassung und Umsetzungsperspektive

---

Die in dieser Arbeit fokussierten grundlegenden Probleme sind die nicht oder nur langsam gelingende strukturelle Professionalisierung der Erwachsenenbildner/innen als Berufsgruppe und die Feststellung von Heterogenität der beruflich ausgeübten Erwachsenenbildung, welche als Hindernis für die Professionalisierung gilt. In der deutschsprachigen Erwachsenenbildungsforschung werden diese Themen bereits seit etwa 50 Jahren bearbeitet. Damit stellt das hier bearbeitete Thema der Professionalisierung der Erwachsenenbildung auch einen Teil der Disziplingeschichte der Erwachsenenbildungsforschung dar. Aber auch Praktiker/innen und Umsetzer/innen der Professionalisierung können Orientierung darüber gewinnen, was unter Profession und Professionalisierung zu verstehen ist.

### Professionalisierung

In theoretisch inspirierten Reflexionen wurde nachgezeichnet, welche Professionskonzepte bislang verwendet wurden und ein neues Konzept für Profession erarbeitet: die strukturell verankerte und dynamisch-offene Profession. Zusätzlich wurden zwei Beschreibungsmodelle für Mechanismen der Kollektivbildung innerhalb der Erwachsenenbildung vorgestellt, welche eine Möglichkeit darstellen, die berufliche Vielgestaltigkeit der Erwachsenenbildung wissenschaftlich zu erfassen: Mit den Beschreibungsmodellen *Professionsspezifische Subkulturen* und *Soziale Welten in Arenen* können die bestehenden Kollektive in den Blick kommen. Das Besondere daran ist, dass man damit gleichzeitig die hohe Diversität der Erwachsenenbildung erklären und beschreiben kann.

Ein Zusammenhang zwischen hoher Diversität der Erwachsenenbildner/innen und Professionalisierung derselben liegt darin, dass struktu-

relle Professionalisierung einen Selbstaufklärungsprozess benötigt, für den die Berücksichtigung diverser Subkulturen und Kollektive innerhalb der Erwachsenenbildung unerlässlich ist. Erst wenn Subkulturen und bestehende Kollektive anerkannt und bis zu einem gewissen Grad gefestigt sind, werden deren Akteur/innen handlungsfähig und können Professionalisierung vorantreiben. Insofern ist das Sichtbarmachen von Subkulturen der sich entwickelnden Profession Erwachsenenbildung ein erster Schritt um eine gewisse Stagnation im Professionalisierungsprozess zu überwinden.

Eine erste wichtige Erkenntnis im Bereich des Verständnisses von Professionalisierung war die Unterscheidung zwischen individueller Professionalisierung und struktureller Professionalisierung (Kraus 2012:39, Helsper/Tippelt 2011:275). Es reicht häufig nicht aus, lediglich von Professionalisierung zu sprechen, da dieser Terminus zu diffus ist und offenlässt, welche Formen von Professionalisierung gemeint sind oder welche Akteur/innen aktiv werden sollen. Mitunter kommt es zu Missverständnissen oder der Gebrauch des Wortes Professionalisierung bleibt unklar und kann genau deshalb zur Verfolgung je eigener (Partial-)Interessen eingesetzt werden. Strukturelle Professionalisierung jedenfalls stellt bis zu einem gewissen Grad auf Institutionalisierungsprozesse und die strukturelle Verankerung der beruflichen Tätigkeit der Erwachsenenbildner/innen ab. Wie weitgehend diese strukturelle Verankerung ist, kann als Gegenstand eines gesellschaftlichen Aushandlungsprozesses gesehen werden, als welchen man strukturelle Professionalisierung (wie auch Verberuflichung) generell betrachten sollte (Hartmann 1972, Wilensky 1972, Beck/Brater/Daheim 1980, Stichweh 1987, Kraus 2012). Welche Konzepte nun für Professionalisierung anleitend sein sollen müsste von den Akteur/innen der Professionalisierung diskutiert und entschieden werden. Wenn Professionalisierung als alleinige Aufgabe an Individuen abgegeben wird, ohne strukturelle Anreize wie bessere Verankerung und Stabilisierung von Erwerbschancen zu setzen, dann wäre dies Individualisierung. Laut Nittel und Schütz (2013:126) würden auf diese Weise Kosten, Ergebnisse und die Verantwortung den einzelnen Erwachsenenbildner/innen überlassen, die Verberuflichung verlöre ihr kollektives Subjekt (ebd.). Ein individualisierendes Professionalisierungskonzept hat wahrscheinlich keine hohe Beständigkeit, da längerfristige Anreize zur Professionalisierung und zum Verweilen im Tätigkeitsbereich Erwachsenenbildung fehlen (Kraus 2012:39f, Aschemann/Schmid 2015: 01-4).

Es werden auch innerhalb der Erwachsenenbildungsforschung Zweifel an der Passung traditioneller Professionsdefinitionen laut (Nittel/Gieseke 2014:13, Helsper/Tippelt 2011:275, Elias et al. 2015:04-8f). Eine Entwicklung im Professionsverständnis der Erwachsenenbildungsforschung kündigt sich an. Bislang hauptsächlich verwendete klassische Vorstellungen von Profession sind größtenteils nicht länger tragfähig. Die Diagnose sowohl für Erwachsenenbildung als Beruf als auch für Erwachsenenbildung als Profession lautete bisher Verberuflichung und Professionalisierung seien nicht gelungen oder noch im Gange. Dabei wurde häufig auf ein klassisches Professionsverständnis (meist auf den Merkmalsansatz) Bezug genommen. Mitunter wird dabei generell die Möglichkeit von Professionalisierung im Sinne einer Profession ausgeschlossen (Pöllauer 2014). In dieser Arbeit wird dem gegenüber ein strukturell verankertes und dynamisch-offenes Professionsverständnis vorgeschlagen. Auch heute noch ist laut Theorierecherchen die Möglichkeit zu struktureller Professionalisierung gegeben.

Betrachtet man die Akteur/innen der Erwachsenenbildungsprofessionalisierung, so findet man ein ambivalentes Verhältnis zu struktureller Professionalisierung. Eine solche würde immer auch Standardisierung sowie Aus- und Einschluss passender und unpassender Tätigkeitsbereiche, Kompetenzen und Berufstätiger bedeuten. Die Vielseitigkeit der Erwachsenenbildung macht einerseits ihren Charme, ihre Freiheit und womöglich ihre Überlebensfähigkeit aus. Andererseits entstehen Erwachsenenbildner/innen Nachteile durch Heterogenität und Offenheit. Diese werden zum Thema, wenn sie zu mangelnder Sichtbarkeit und damit Anerkennung im öffentlichen Bereich sowie zu Schutzlosigkeit vor professionsfremden Übergriffen führen und in Bezug auf den Zwang zu permanenter Anpassung und Veränderung gesehen werden (Gruber 2006:185f, Schmidt-Lauff [2006], zitiert nach Hartig 2008:12, Schrader 2011:85, Latke 2008:162). Die Stärke der Erwachsenenbildung, nämlich schnelle Anpassungsfähigkeit aufgrund geringer struktureller Verankerung und hoher Diversität, ist gleichzeitig ihre Schwäche. Eine gut informierte professions- und disziplininterne Diskussion über Professionskonzepte, Professionalisierungsanliegen, Professionsvorstellungen und über die Ambivalenz gegenüber Standardisierung sowie dem Wert der und der »Liebe zur Heterogenität« wird mit den vorliegenden Erkenntnissen unterstützt.

Orientierung darüber, wie man den Fortschritt bisheriger struktureller Professionalisierung der Erwachsenenbildung einschätzen kann, gaben auch Theoriemodelle, die die Entstehung von Berufen und Professionen beschreiben. Mit Hartmann (1972), Wilensky (1972), Beck, Brater und Daheim (1980) und Stichweh (1987) wurde dargestellt, dass Verberuflichung und strukturelle Professionalisierung als gesellschaftlicher Aushandlungsprozess zu verstehen sind. Milieu-, Schichtzugehörigkeit und Geschlecht der Gruppe, welche Verberuflichung und Professionalisierung vorantreibt, spielen bei diesem Prozess eine elementare Rolle. Pointiert formuliert bestimmt der Habitus der sich professionalisierenden Gruppe ihre gesellschaftliche Position und ihre Möglichkeiten zu Professionalisierung und Verberuflichung. Auch wenn diese zuletzt genannten Konzepte auf ein traditionelles Berufs- und Professionsverständnis abstellen, behalten ihre Aussagen Gültigkeit, insofern es bei struktureller Professionalisierung auch heute immer um Durchsetzungsprozesse gehen muss. Für die Erwachsenenbildung lässt sich folgern, dass ihr Weg zur Profession über die Stufe des Berufs führen könnte, indem sie berufsspezifisches Wissen systematisiert und die Vergesellschaftung der Berufszugehörigen weiter vorantreibt. Auf der Stufe des Berufs könne sich Erwachsenenbildung nach Hartmann als *Branche*, also als Wirtschaftszweig der Gesellschaft verstehen. Auf der Stufe der Profession jedoch sei es, folgt man Wilensky, nicht möglich, rein kommerziell zu agieren, wie dies Berufe und Branchen tun. Hier müsse zusätzlich eine hohe Gewichtung des Gemeinwohls und des beruflichen Ethos gewährleistet sein, was in gewisser Weise den gehobenen Status von Professionen erst legitimiert. Dieses besondere Merkmal traditionell verstandener Professionen – der ethische Kodex, die Gemeinwohlorientierung und die Notwendigkeit, Eigeninteressen hinter die Interessen der Allgemeinheit zu stellen – tritt nämlich den aktuellen Bestimmungen von Profession folgend nicht mehr auf. Interessanterweise findet sich einzig in der US-amerikanischen Definition von Smith (2013:643f) die Forderung an Professionen, Zurückhaltung bei der Durchsetzung eigener Interessen zu zeigen. Ich denke, dies ist womöglich ein Punkt, an dem sich professionalisierende Gruppen heute selbst definieren und positionieren müssen. Diskutiert werden müsste hier meines Erachtens, inwiefern Gemeinwohlorientierung und ethischer Kodex in aktuellen Bestrebungen um Professionalität, Qualität und Qualitätssicherung enthalten sind.

Es wurde also insgesamt festgestellt, dass das traditionelle Professionskonzept nicht mehr trägt. Die Gründe dafür liegen unter anderem in sich rasch verändernden Arbeitsbedingungen und Arbeitsanforderungen, gleichzeitig gibt es gesamtgesellschaftlich eine neue Form von Expert/innen. Professionen sind sowohl als Prozess der gesellschaftlichen Aushandlung als auch als deren Ergebnis zu verstehen. Sie sind nicht statisch. Die Grenze zwischen der individuell verorteten und der strukturell verankerten Profession verschwimmt. Wenngleich heute jedoch die individuell zu verortende Erscheinungsform betont wird, verzichtet keine aktuelle professionssoziologische Beschreibung zur Gänze auf strukturelle Elemente der Verankerung der Profession. Auch wenn Professionen im klassischen Sinne heute nicht mehr auftreten, lässt sich damit ein Verständnis von Profession finden, welches strukturelle Elemente beinhaltet. Strukturelle Elemente können beispielsweise Zertifikate (Pfadenhauer 2005:14), wissenschaftliche Ausbildungen (Pfadenhauer 2005:14, Kurtz 2003:97, Meuser 2005:258) sowie Abstimmungen oder Verträge mit dem Staat (Kurtz 2003) sein. Strukturelle Elemente von Profession heute erlangen meist weder die Verbindlichkeit und Höhe noch die Stetigkeit und Stabilität derjenigen traditioneller Professionen. Aus diesem Grund müssen anleitende Professionskonzepte für Professionalisierungsbemühungen zusätzlich dynamische und offene Anteile haben.

Eine erste Einschätzung der beruflich ausgeübten Erwachsenenbildung in Österreich hinsichtlich der Frage, ob sie als Profession oder Beruf gelten kann, ergab, dass Erwachsenenbildner/in kein Ausbildungs-, sondern teilweise ein Beschäftigungsberuf und in den allermeisten Fällen kein Beruf im Sinne gesetzlicher Reglementierung ist, wenngleich letztere in manchen Sektoren der Erwachsenenbildung bestehen. Es gibt Merkmale einer klassisch verstandenen Profession der Erwachsenenbildung in Österreich, jedoch treffen sie nicht auf alle Erwachsenenbildner/innen zu. Professionalisierung in Österreich wird von Erwachsenenbildner/innen selbst kaum oder gar nicht mitgestaltet.

Ausgehend vom erarbeiteten Konzept einer dynamisch offenen und strukturell verankerten Profession ist jedoch festzustellen, dass es eine Erscheinungsform der Profession Erwachsenenbildner/in in spezifisch österreichischer Ausprägungsform gibt. Beispielsweise gibt es wissenschaftlich fundiertes Sonderwissen in Form von einschlägigen Lehrstühlen an Universitäten und Ausbildungen auf akademischem Niveau und es gibt zumindest Ansätze eines exklusiven Handlungskompetenzmono-

pols, das auf Verträgen zwischen Anbieter/innenverbänden und dem Ministerium basiert (Bundeskanzleramt Österreich 1973), sowie einen eigens ausgewiesenen Politikbereich Erwachsenenbildung. Es gibt weiters einen Kollektivvertrag dezidiert für Erwachsenenbildner/innen (Berufsvereinigung der ArbeitgeberInnen privater Bildungseinrichtungen o.J.), eine zertifizierende Stelle für Erwachsenenbildner/innen (Weiterbildungsakademie Österreich). Neben diesen eindeutig, weil mit »Erwachsenenbildung/Erwachsenenbildner/innen« benannten strukturellen Elementen gibt es strukturelle Elemente, welche der Integration und Moderation bedürfen. Etwa leisten fachliche berufliche Communitys – die teilweise als soziale Welten in Arenen und professionsspezifische Subkulturen zu fassen wären – viel, ohne dass dies als Teil der Professionalisierung der Erwachsenenbildung erkannt und verbucht wird.

### **Akteur/innen und Akteur/innenebenen der Professionalisierung**

In der professions- und berufssoziologischen Literatur zeigt sich eine Lücke: Die Akteur/innen der Professionalisierung werden in der Theorie kaum erwähnt. Anhand der geführten Expert/inneninterviews, welche im Kapitel 4 verwertet wurden, und des Forschungsstandes der Erwachsenenbildungsforschung lässt sich jedoch feststellen, dass Akteur/innen für strukturelle Professionalisierung hoch relevant sind. »If adult education is to become professionalised then questions relating to who sets the standards and who controls entry into the profession become important«, meint auch Murphy (2014:36), die die Entwicklungen in Irland im Blick hat.

In der Fachliteratur wird meist davon ausgegangen, dass die Professionsvertreter/innen selbst die Professionalisierung vorantreiben (Wilensky 1972, Kraus 2012:39). Im Falle der Erwachsenenbildung sieht die Geschichte der Professionalisierungsbemühungen anders aus: Zu den wichtigsten Akteur/innen der Professionalisierung der Erwachsenenbildung gehören nicht individuelle Arbeitskräfte, sondern Trägerverbände von Anbieter/innen, die als Teil von zivilgesellschaftlichen, konfessionellen, wirtschaftlichen und politischen Bereichen agieren und die Disziplin Erwachsenenbildungsforschung seit den 1960er Jahren (Schrader 2011:81). Aktuell werden auch spät eintretende Aktivitäten des Staates, welche strukturelle Professionalisierung von Erwachsenenbildner/innen fördern, konstatiert (Schrader 2014:196 und Filla 2014:25). Diese beson-

dere Situation korrespondiert der Frage innerhalb der Disziplin, wo denn »der Träger, das Subjekt, der kollektive Akteur« der strukturellen Professionalisierung zu finden sei (Nittel/Gieseke 2014:9).

Anhand von Österreich werden punktuelle Einblicke in potenzielle Akteur/innen der Professionalisierung geliefert. Dafür wurde ein neues Ebenenschema erarbeitet, das diese erfasst:

1. Öffentlichkeit
2. Fördergeber/innen/Politik/privatwirtschaftlicher Markt/Rechtssystem/  
weltanschauliche Verbände
3. Anbieter/innen/Arbeitgeber/innen/Subeinheiten eines Unternehmens
4. Wissenschaftliche Disziplin
5. Professionalisierungseinrichtungen abseits der Hochschule
6. Berufsverbände von Erwachsenenbildner/innen
7. Erwachsenenbildner/innen

Dieses Schema könnte noch präzisiert werden. Ihm zufolge ist festzustellen, dass es in der Professionalisierung in Österreich Doppel- und Mehrfachzugehörigkeiten gibt, welche zu Zielkonflikten und Intrarollenkonflikten von Akteur/innen führen können. So sind, um ein Beispiel zu nennen, viele Anbieter/innen eng an die Ebene der Politik gebunden. Höchst wirkmächtig sind wohl die Akteur/innen der Ebene 2. Schrader (2014:195) könnte mit dem Begriff »hybrides Steuerungssystem der Weiterbildung« diese vielfältige Gelagertheit von Akteur/innen im Blick haben. Die Darstellung der Ebenen zeigt zudem, welche Rollen die Akteur/innen den professionssoziologischen Erkenntnissen gemäß einnehmen müssten und es wird ersichtlich, dass die Erwachsenenbildner/innen als Professionsangehörige bislang kaum oder gänzlich inaktiv sind.

### **Neue Beschreibungsmodelle für Erwachsenenbildner/innen und die Bedeutung von Subkulturen für Professionalisierung**

Das zweite große Anliegen dieser Arbeit neben der Klärung des Begriffs Professionalisierung war es, Beschreibungsmodelle für die hohe Diversität der Erwachsenenbildung zu finden. Es sollte ein Modell gefunden werden, das sowohl bestehende Kollektivbildungen erfasst, als auch Heterogenität genauer darstellt und diese insbesondere besser verortet, als dies bislang geleistet wurde. Ausgehend vom Begriff der Berufskultur wurden zwei neue Beschreibungsmodelle vorgestellt: *Professionsspezifische Sub-*

*kulturen und Soziale Welten in Arenen.* Es handelt sich um zwei Aspekte eines Phänomens: Beide Konzepte erfassen die Bildung von Untereinheiten innerhalb der Erwachsenenbildung und sind als konzeptionelle Vorschläge ebenfalls dazu in der Lage, die Diversität innerhalb der Erwachsenenbildung begreifbar zu machen – zum einen über kulturelle Erscheinungsformen und zum anderen über Akteur/innen als Träger/innen kultureller Erscheinungsformen.

Obwohl bereits viele Forschungsergebnisse der Erwachsenenbildungsforschung zu berufskulturellen Elementen von Erwachsenenbildner/innen vorliegen, gibt es hier noch keinen systematisch aufeinander aufbauenden Forschungsstand. Die Ergebnisse der Forschungsarbeiten lassen sich auch nur eingeschränkt miteinander vergleichen, da unterschiedliche Subgruppen von Erwachsenenbildner/innen untersucht wurden. Dennoch wiederholen sich einige Befunde in den vorgestellten Forschungsarbeiten und ergeben einen ersten Forschungsstand. In diesen Forschungsarbeiten geht es um Identität, Berufsbezeichnungen, Selbstverständnis, Selbstbeschreibungen, Habitusformen, Organisationskulturen und Sozialisation von Erwachsenenbildner/innen. Diese Aspekte wurden mit Hofstede (2001:9f) als Ideen, Werte, geteilte Sichtweisen, Meinungen und üblicher Sprachgebrauch gefasst. Ergebnisse zu derartigen häufigen berufskulturellen Elementen bei Erwachsenenbildner/innen sind folgende:

- Erwachsenenbildner/innen zeichnen sich häufig durch einen hohen Idealismus aus. Sie sind mitunter »missionarisch«.
- Für die Ausübung der beruflichen Tätigkeit sind biografische und private Bezüge (abseits Berufstätigkeit) relevant.
- Erwachsenenbildner/innen erscheinen als kommunikativ und kommunikationskompetent. Selbstverwirklichung ist ein wesentlicher Wert.
- Die innere Gespaltenheit beziehungsweise Frustration zeigt sich im Verhältnis zu den organisatorischen und managementnahen Bereichen der eigenen Tätigkeit.
- Die Heterogenität der Erwachsenenbildner/innen und der Erwachsenenbildung wird in fast allen Forschungsarbeiten bestätigt.
- Erwachsenenbildner/innen haben Schwierigkeiten, das Spezifische ihrer erwachsenenbildnerischen Arbeit in Worte zu fassen.



Auf der Suche nach Beschreibungsmodellen der Erwachsenenbildung, die relevante Mechanismen der Kollektivbildung *und* Vielgestaltigkeit erfassen, konnte auf den bereits verwendeten Terminus Berufskultur zurückgegriffen werden. Nittel (2000:245) definiert sie als eine lose Gemeinschaft von Praktiker/innen der Erwachsenenbildung, welche gemeinsame Orientierungen und Relevanzen hat. Seine Definition umfasst damit zwei Bedeutungsebenen: 1) Akteur/innen (»soziale Welt und Praktiker/innen«) und 2) »Orientierung und Relevanzen«, die eigentliche Ebene von Kultur. Im Anschluss an Nittel wurde der Begriff jedoch nie theoretisch systematisch ausgearbeitet. Berufskultur wird teilweise *anstelle von* Beruf oder Profession beziehungsweise Berufsgruppe oder Professions- und Berufsvertreter/innen eingesetzt. Dadurch droht der Begriff, in einem wissenschaftlichen Graubereich zu verschwinden, was seine produktive Nutzung verhindert.

Für das Beschreibungsmodell der *Professionsspezifischen Subkulturen* zog ich daher kulturtheoretische Setzungen sowie Organisationskultur-forschung heran, um ein neues, weiterreichendes und theoretisches Instrumentarium zu haben. Bestimmungsstücke professionsspezifischer Subkulturen wurden mithilfe von Hofstede (2001:9) und Trice (1993:82ff) als sichtbare und unsichtbare Kulturelemente definiert (Symbole, Held/innen, Rituale, Erzählungen und Geschichten, Gerüchte, Zeremonien; Ideen, Werte und Ideologien etc.). Insbesondere Trice (ebd.) gibt darüber Auskunft, wie elementar eine berufliche Subkultur für die Stärke einer (beruflichen) Gruppe ist. Mit dem Grid-Group-Modell wurde eine inspirierende Möglichkeit vorgestellt, Gruppen nach dem Fortschritt ihres Gruppenzusammenhalts (Group) und dem Grad an Ordnung, Strukturiertheit und Hierarchie (Grid) einzuordnen. Subkulturen sind für Professionalisierung hoch relevant, denn sind sich die Gruppenmitglieder bezüglich ihrer Kulturelemente fremd, werden sie nur sehr schwer ein gemeinsames Anliegen formulieren. Es gibt in der Erwachsenenbildung *professionsspezifische Subkulturen*, die kulturell homogen sind. Die bereits existierende Homogenität und Kohäsion in Subgruppen der Erwachsenenbildung wurde von der Erwachsenenbildungsforschung bisher jedoch kaum berücksichtigt. Was bezüglich Professionalisierung von Interesse wäre, ist, ob es einen gemeinsamen Bestand an Werten und Ideen in der Gesamtheit der Erwachsenenbildner/innen gibt oder welche Sprachverwendungen bei der Mehrheit der Erwachsenenbildner/innen zu finden sind. Das entwickelte Modell der *Professionsspezifischen Subkulturen* stellt

einen Beschreibungsansatz für die vielgestaltige beruflich ausgeübte Erwachsenenbildung dar, der sowohl Kollektivbildungen innerhalb der Erwachsenenbildung als auch Mechanismen des Fremd-Bleibens zwischen diesen Subkulturen sichtbar machen kann.

Um dies noch besser leisten zu können, sollte es mit dem Beschreibungsmodell *Soziale Welten in Arenen* verbunden werden. Dieses Modell erlaubt es – ähnlich wie das Modell der *Professionsspezifischen Subkulturen* –, Heterogenität und Kohäsion innerhalb der Erwachsenenbildung zu erfassen. Es macht aber zusätzlich die Begründung der bestehenden Diversität in der Zugehörigkeit zu gesellschaftlichen Feldern sichtbar. Auch hier kam der Anstoß von Nittels Definition von Berufskultur (Nittel 2000:245), denn er hat die Gemeinschaft der Tätigen in der Erwachsenenbildung als »soziale Welt« (an-)gedacht. Im Detail entfaltet und auf die Erwachsenenbildner/innen umgelegt wurde dieser Gedanke jedoch bislang kaum. Das hier vorgeschlagene Beschreibungsmodell arbeitet Zugänge der Grounded Theory auf, in der die sozialen Welten »erfunden« wurden (Clarke 2012, Strauss 1998, Clarke 1991). Das Konzept der sozialen Welten diente ursprünglich dazu, Kollektivbildungen zu benennen, welche quer zu etablierten Abteilungen, formalen Strukturen und herkömmlichen Gruppen liegen. Strauss fand beispielsweise heraus, dass in einer Spitalsabteilung sowohl Patient/innen als auch Ärzt/innen Anhänger/innen einer bestimmten Behandlungsrichtung waren. Diese beiden Gruppen bildeten damit eine eigene soziale Welt (Clarke 1991:131f). Zentral für soziale Welten sind ein gemeinsames Anliegen und das »Commitment«, die Verpflichtung zu einer Idee.

Nach der Vorstellung des Konzeptes von Clarke wurden erste Überlegungen angestellt, wie soziale Welten in Arenen für die Erwachsenenbildung zu denken wäre. Für die Beschreibung heterogener erwachsenenbildnerischer Praxis könnte das Modell *Soziale Welten in Arenen* die Leistung erbringen, Mechanismen der Abstimmung innerhalb von Subgruppen der Erwachsenenbildung zu beleuchten. Denn soziale Welten sind immer in Arenen eingebettet. Bei Arenen handelt es sich um gesellschaftliche Zonen, in denen ein strittiges Anliegen verhandelt und gestaltet wird. In einer Arena können sich als soziale Welten unterschiedlichste Interessengruppen, fachliche und politische Einrichtungen befinden. Alle sozialen Welten innerhalb einer Arena müssen in irgendeiner Form aufeinander Bezug nehmen, sich abstimmen und ihre eigenen Interessen

innerhalb der Arena vertreten. Für die Erwachsenenbildung macht dieses Modell sichtbar, dass erwachsenenbildnerische soziale Welten auch Teil von gesellschaftlichen Arenen sind, die über Bildung im engeren Sinne hinausgehen. Hypothetisch wurde eine Karte gezeichnet, die die Arena Integration/Immigration beschreibt, denn diese Arena ist, neben anderen, nicht unerheblich für die beruflich ausgeübte Erwachsenenbildung. Hier befinden sich die zugehörigen sozialen Welten der Erwachsenenbildung in einer Arena mit politischen Einrichtungen, mit Einrichtungen der staatlichen Verwaltung, mit zivilgesellschaftlichen Interessensgruppen etc. Anhand der hypothetischen Karte wird sichtbar, dass sich die sozialen Welten dieser konkreten Arena an den gesellschaftlichen Bereichen, welche mit Integration/Immigration zu tun haben, orientieren müssen. Das Modell *Soziale Welten in Arenen* ermöglicht differenziert zu beschreiben, worin die Heterogenität der beruflichen Erwachsenenbildung begründet ist.

### **Disziplinentwicklung und Disziplinkritik**

Forschungsarbeiten aus der Erwachsenenbildungsforschung, welche erwachsenenbildnerische Praxis beschreiben, wurden herangezogen, um den Forschungsstand zu erheben. Es ergaben sich dabei zusätzliche Erkenntnisse im Bereich Entwicklung der Disziplin Erwachsenenbildungsforschung. Nittel und Schütz (2012:232) orten im Umgang der Disziplin mit der Beschreibung der Berufstätigen ein »zu einem starren Deutungsmuster geronnenes Bild der Heterogenität« und meinen, dass »kein wissenschaftlich fundierter Umgang mit Heterogenität« existiere. Genau hier leistet die vorliegende Arbeit einen Beitrag. Denn die Disziplinentwicklung ist insofern voranzutreiben, als dass Forschungsarbeiten systematischer aufeinander aufbauen müssen und damit ein »geordneter Zusammenhalt« (Kade 2006:25) der Themen und Forschungszugänge erzielt wird (Schrader 2011:103ff, Dräger/Günther 1996:47). Da für die Beschreibung von Erwachsenenbildner/innen keine Systematik vorliegt, wurde ein Typologie von Forschungszugängen mit vier Typen vorgeschlagen:

1. Beschreibungen von Organisationen und Strukturen, in die beruflich ausgeübte Erwachsenenbildung eingebettet ist
2. Arbeitsmarktspezifische, soziodemografische Erfassung von Erwachsenenbildner/innen

3. Beschreibung von Kompetenzen, Qualifikationen und Tätigkeitsbereichen
4. ›Weiche‹ Beschreibung beruflich ausgeübter Erwachsenenbildung als Kultur und Kollektivbildungen

Die in dieser Arbeit entwickelten Beschreibungsmodelle zur Erfassung beruflich ausgeübter Erwachsenenbildung ist größtenteils dem vierten Typ zuzuordnen: kulturwissenschaftliche Zugänge, welche Kollektivbildungen und kulturelle Erscheinungsformen der Erwachsenenbildung analysieren.

Die vorliegende Arbeit bietet eine theoretische Werkzeugkiste für all jene, die Professionalisierung und Disziplinentwicklung vorantreiben wollen. Sie enthält Konzepte, die weiterer Diskussion und Entwicklung bedürfen. So sollte etwa das Schema der Akteur/innen und Akteur/in-nenebenen der Professionalisierung weiter ausgearbeitet werden. Auch die entwickelte Typologie von Forschungszugängen zur Erfassung beruflich ausgeübter Erwachsenenbildung sollte diskutiert und weiter entwickelt werden.

### **Ertrag und Umsetzungsperspektive**

Es gibt viele diverse Akteur/innen im Professionalisierungsgeschehen. Im Gegensatz zur Disziplin, deren Akteur/innen eindeutig identifizierbar sind, sind die weiteren Akteur/innen häufig zu wenig klar erkennbar. Wenn bei den Beschreibungsmodellen für Erwachsenenbildner/innen soziale Welten in Arenen vorgeschlagen wurden, so kann auch Professionalisierung der Erwachsenenbildung selbst (sowohl national als auch international) als eine Arena verstanden werden, in der das strittige Anliegen der Professionalisierung ›verhandelt‹ wird: In den teilhabenden sozialen Welten agieren Vertreter/innen von praktischen Subbereichen der Erwachsenenbildung, Angehörige der Disziplin, politische Akteur/innen, diverse andere Institutionen in öffentlicher, zivilgesellschaftlicher, interessengruppennaher und politischer Trägerschaft etc. Ein expliziter Austausch der Akteur/innen zum eigenen Selbstverständnis bedeutete hier, dass über Gewichtungen, Wertungen und Prioritäten gesprochen würde. Eine wichtige Erkenntnis dieser Arbeit ist: Genau jene Elemente, die Zusammenhalt innerhalb von Subgruppen ermöglichen, sind auch jene, die Zusammenarbeit zwischen unterschiedlichen Subgruppen behindern. Um strukturelle Professionalisierung voranzutreiben, muss-

te jedoch über diese Kulturgrenzen hinweg der Austausch gesucht und Ziele formuliert werden, die mehreren Subkulturen der Erwachsenenbildung ein Anliegen sind – auch wenn die kulturellen Unterschiede bestehen bleiben. Die Anerkennung diverser Subkulturen und Kollektive innerhalb der Erwachsenenbildung ist für den Einstieg in einen Diskussionsprozess unerlässlich. Denn erst wenn Subkulturen und bestehende Kollektive in diesem Sinne anerkannt und bis zu einem gewissen Grad gefestigt sind, werden deren Akteur/innen handlungsfähig. Insofern ist das Sichtbarmachen von Subkulturen der sich laufend verändernden Profession Erwachsenenbildung ein erster Schritt um die Stagnation im Professionalisierungsprozess zu überwinden. Hier setzen die vorgeschlagenen Beschreibungsmodelle Soziale Welten in Arenen und Professions-spezifische Subkulturen an.

Aus dem erhobenen Forschungsstand zu berufskulturellen Elementen von Erwachsenenbildner/innen ergibt sich für die Professionalisierung, dass der hohe Anteil an zu Idealismus (»missionarischen«) und Selbstverwirklichung neigenden Erwachsenenbildner/innen im Rahmen von struktureller Professionalisierung diskutiert werden sollte, da Verberuflichung und Professionalisierung ohne die Standardisierung (des Berufsbildes, der Berufsausübung etc.) nicht denkbar sind. Unter Umständen könnte der Idealismus aber auch eine Chance für die Etablierung als Profession bedeuten, da diese vor allem in klassischen Definitionen eine Gemeinwohlorientierung, also einen gemeinsamen ethischen Code aufweisen muss. Die Unklarheit darüber, ob Bildungsmanagement und Organisationstätigkeiten zum Profil der Profession gehören, und die Sprachlosigkeit der Erwachsenenbildner/innen bezüglich eigener Professionalität verweisen wiederum auf einen Klärungsbedarf, der sowohl von der Profession als auch von der Disziplin aufgegriffen werden müsste.

Aus den gewonnenen theoretischen Orientierungen über den Vorgang struktureller Professionalisierung wird deutlich, dass berufliche Gruppen, welche sich professionalisieren wollen, einerseits auf eine strukturelle Verankerung ihrer Berufstätigkeit und Professionsausübung achten müssen und andererseits dynamisch-offene, variable Elemente zulassen müssen. Ein strukturell verankerter Kern der Profession ist unerlässlich, um nachhaltige Anreize für individuelle Professionalisierung zu schaffen. Dieser Kern besteht einerseits aus einem *Professionsbild* ausgewiesener Qualifikationen sowie möglichen *Institutionen* (Professionsvertretung, gesetzliche Vereinbarungen, Abschlüsse, Studienrichtungen,

Zertifikat vergebende Stellen etc.). Die Arbeitnehmer/innen haben durch die Vergabe gesellschaftlicher Lizenzen höhere Chancen, ihren Erwerb nachhaltig zu sichern, da die Tätigkeiten, welche sie anbieten, bei mehreren Arbeitgeber/innen bekannt ist und die Ausübung der Tätigkeit exklusiv an sie vergeben wird.

Aus den Theorierecherchen zu Professionalisierung können folgende prinzipiell empfehlenswerten Vorgehensweisen zur Beförderung struktureller Professionalisierung formuliert werden: Es muss nach wie vor eine definierte Gruppe von Professionsvertreter/innen geben, die das Anliegen vorantreibt. (Teil-)Professionsvertretungen sollten als Teilbereiche anerkannt werden und müssen integrierend moderiert werden. Es ist auf eine erfolgreiche Repräsentation von Professionalität und Kompetenz zu achten. Der Habitus spielt nämlich eine tragende Rolle (Pfadenhauer 2009). Es sollten Strategien verfolgt werden, durch welche die formale Etablierung einer Befugnis zur Berufsausübung angestrebt wird – in welchem Ausprägungsgrad der strukturellen Verankerung dies auch immer passiert. Ein Professionsbild (Berufsbild) mit fixen und variablen Elementen muss konzipiert sowie eine bestimmte Professionsbezeichnung gepflegt, tradiert und geschützt werden, auch wenn Teilabschlüsse und mehrteilige Berufsbezeichnungen vorhanden sind. Akademische und sonstige Abschlüsse (Zertifikate) sollten vorhanden sein oder müssen geschaffen werden. Diverse Teilabschlüsse sollten ebenfalls vorhanden sein und wechselseitig anerkannt und integriert werden. Das erarbeitete Konzept einer strukturell verankerten und dynamisch-offenen Profession erfordert Integration und Differenzierung zugleich. Da Professionalisierung immer ein Prozess gesellschaftlicher Durchsetzung ist, sind alle Akteur/innen der Erwachsenenbildung, die eigene professionspolitische Anliegen haben, zu ermutigen, sich ihrer eigenen Professionalisierung und Interessenvertretung anzunehmen. Die Profession muss sich ebenso wie der Beruf der Erwachsenenbildner/in von anderen Berufen abgrenzen und eigene Zuständigkeiten markieren und durchsetzen.

Für die Disziplinentwicklung und auch für Professionalisierung sind internationale Bezüge heute wichtiger denn je. Entwicklungsprozesse müssen Mobilität und Internationalität berücksichtigen (Clarke 2012:273). Soziale Welten in Arenen und professionsspezifische Subkulturen sind auch als internationale Kooperationen und Kollektivbildungen innerhalb der Erwachsenenbildung zu verstehen. Lokale Traditionen werden als teilweise hindernd für Entwicklung gesehen (Fejes/Olesen 2010:7). Inter-

national stellt sich die Kulturfrage jedenfalls nochmals anders, da lokale Traditionen auch in nationenspezifischen Institutionen und Organisationen ›abgelagert‹ sind, was die Komplexität nötiger Abstimmungsprozesse nochmals erhöhen dürfte, aber auch fruchtbares Potential enthält, da das (überraschende) Entdecken von Gemeinsamkeiten motivieren und begeistern kann. Auch aus diesem Grund sind weitere Forschungsarbeiten und v.a. Austausch gefragt. In diesem Sinne steht am Ende das Anliegen, dass die erarbeiteten Theorieinstrumente als eine Grundlage für Innovation und Entwicklungen in diversen Akteur/innenbereichen dienen mögen.

