

5. Modelle zur Beschreibung von Erwachsenenbildner/innen

»Konnte Weber noch feststellen: ›Der Puritaner wollte Berufsmensch sein, wir müssen es sein‹ [...], so hat sich diese Situation heute eher dahingehend verändert, dass wir (wieder) Berufsmenschen sein möchten, es aber in vielen Bereichen des Beschäftigungssystems kaum noch sein können.«

ARNOLD UND PÄTZOLD 2010:656

Die deutschsprachige Forschung zu Erwachsenenbildung erfasst seit Beginn der Auseinandersetzung mit Professionalisierung vor rund 50 Jahren auch die erwachsenenbildnerische Praxis. Die Leistung der Erwachsenenbildungsforschung besteht darin, beruflich ausgeübte Erwachsenenbildung qualitativ beschrieben und quantitativ erfasst zu haben (beispielsweise Peters 2004, Hippel/Tippelt 2009, Research voor Beleid 2010, Schrader 2011, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung 2014, für Österreich: Verband Österreichischer Volkshochschulen o.J., Gruber/Brünner/Huss 2009 und 2014). Die Beschreibungen umfassen Tätigkeitsprofile und Kompetenzanforderungen, institutionelle Settings und Organisationstypen, Arten der Arbeits- und Angestelltenverhältnisse, berufliche Sozialisation und Ähnliches. Sie zeichnen sich durch unterschiedliche Zugänge, Fragestellungen und methodologische Zugänge aus. Wie beim Thema Professionalisierung fehlt auch hier eine erschöpfende disziplinterne Festlegung darauf, welche Methoden und Zugänge es gibt, sowie welche Fragestellungen und welche Ergebnisse tragend sein sollen. Auch mangelt es an einem systematisch aufeinander aufbauenden Forschungsstand. Es fehlt bislang ein tradierter Kanon disziplinärer Zugänge, wichtiger Forschungsarbeiten und Forschungsmethoden. Schrader resümiert für den Bereich Lernforschung, einem Teil der gesamten

Erwachsenenbildungsforschung, etwa, dass die Qualität empirischer Arbeiten zu verbessern sei:

»In qualitativer Hinsicht bot sich das Bild einer anwendungsnahen, aber theoriearmen und ›zerstreuten‹, überwiegend mit qualitativen Methoden arbeitenden ›Kleinforschung‹ (Nuisl 2002:345), die von engagierten Einzelkämpferinnen und Einzelkämpfern betrieben wird und eine nur geringe Kontinuität im Blick auf Themen und Akteure aufzuweisen hat.« (Schrader 2006:31)

Auch im Bereich der Erfassung und Beschreibung der Erwachsenenbildung seien laut Schrader (2011:103ff) vorliegende Arbeiten nicht erschöpfend und zudem systematisch unbefriedigend. Der Datenerfassungszugriff der Erwachsenenbildungsforschung ist aufgrund der existierenden Unklarheiten erschwert, wobei die Unklarheit den Gegenstand Erwachsenen- und Weiterbildung betrifft, welchen Nuisl (2009:405) als »gewachsenen gesellschaftlichen Bereich« beschreibt:

»Weiterbildung [synonym für Erwachsenen- und Weiterbildung] ist – bedingt durch die gesellschaftliche Einbindung – an den Rändern nur schwer abgrenzbar. Der Übergang von Weiterbildung zu sozialer Arbeit, zur Arbeitsmarktpolitik, zur Lehre an Schulen, zu Organisationsentwicklung oder zu Wissenschaft und Forschung ist stets fließend und personell ist weder ein festgeschriebenes Berufsbild noch ein erkennbarer professioneller Karriereweg vorhanden.« (Ebd.)

Angesichts der mangelhaft definierten beruflich ausgeübten Erwachsenenbildung ist es eigentlich unmöglich, eine erschöpfende Erfassung erwachsenenbildnerischer Praxis zu leisten. Professionsinterne und disziplinäre Diskussionsprozesse darüber, was das Zu-Erfassende ist, sollten daher intensiviert werden. Dazu sind dezidierte Begründungen für die Grenzziehungen zu erarbeiten. Im Rahmen von Bildungsberichten und Bildungsstatistiken finden hier bereits viele konzeptionelle Überlegungen statt (beispielsweise Gnahn/Reichart 2014). Derartige Berichte dienen jedoch häufig der Politik als Informationsquelle, bzw. sind von politischen Akteur/innen in Auftrag gegeben, und haben damit eine etwas andere Stoßrichtung als jene der Disziplin- und der Profession Erwachsenenbildung.

In dieser Arbeit wird vor allem die Diversität des Personals in der beruflich ausgeübten Erwachsenenbildung fokussiert und ein kulturwis-

senschaftlicher Zugang gewählt, der es erlaubt, das Phänomen zu analysieren. So sollen etwa die Bedingungsfaktoren für Heterogenität mit den vorgeschlagenen Beschreibungsmodellen theoretisch angeleitet in den Blick geraten können. Das »zu einem starren Deutungsmuster geronnene Bild der Heterogenität« (Nittel und Schütz 2012:232) der Erwachsenenbildung sowie der Umstand, dass hier »kein wissenschaftlich fundierter Umgang mit Heterogenität« (ebd.) existiert, sollen überwunden werden. Wenn es im ersten Teil darum ging, die hinter der Feststellung von fehlenden strukturellen Professionsmerkmalen stehenden Konzepte für Beruf und Profession einer genaueren Betrachtung und teilweisen Revision zu unterziehen, so geht es in diesem Kapitel darum, ein Konzept zu entwerfen, das es erlaubt, die existierende heterogene Praxis der Erwachsenenbildung zu beschreiben. Es geht in der Konzeptarbeit auch, aber nicht vorrangig, darum, die inhaltlichen Erscheinungsformen von Subkulturen der Erwachsenenbildung zu beschreiben. Dass es Diversität von Subkulturen gibt, ist vielfach beschrieben, wie ein Blick in den Forschungsstand zu beruflichen Kulturen in der Erwachsenenbildung belegt.¹ Das vorgeschlagene theoretische Schema zum Umgang mit dieser Diversität dient dann dazu, theoretische Elemente aufzuspüren, die es erlauben, den Prozess zunehmender struktureller Professionalisierung auf der Ebene kleinerer Kollektivbildungen (Subkulturen und sozialen Welten) zu verfolgen und zukünftige Erhebungen zu inspirieren.

Das Besondere an diesem theoretischen Zugang zur Professionalisierung ist, dass damit eine Zwischenstufe sozialer Aggregation zwischen dem Individuum und der gesamten Profession ins Blickfeld rückt. Ein Schwachpunkt der bisherigen Forschung zu Professionalisierung der Erwachsenenbildung könnte nämlich darin begründet sein, dass entweder ausschließlich Individuen, also einzelne Erwachsenenbildner/innen, oder gleich die ganze Profession Erwachsenenbildung untersucht wurde. Häufig wird dabei die normative Anforderung, Attribute von Professionsangehörigen aufzuweisen, mehr oder weniger implizit an die untersuchten Erwachsenenbildner/innen gestellt (etwa bei Hartig 2008 und Peters 2004).

Bisher fehlt es noch an der Untersuchung und empirischen Feststellung vorhandener Dynamiken innerhalb der beruflich ausgeübten Erwachsenenbildung, welche auf strukturelle Professionalisierung hindeuten, im Besonderen an Kollektivbildungen innerhalb der Erwachse-

1 | Vgl. dazu Kapitel 5.2.2.

nenbildung.² Dazu eignet sich der Zugang über Berufskulturelemente/Subkulturen und soziale Welten der Erwachsenenbildung. Die zu beantwortenden Fragen lauten:

- Wie sieht ein theoretisch angeleitetes Modell aus, das kohäsive Elemente innerhalb der beruflich ausgeübten Erwachsenenbildung beschreibt?
- Wie sieht ein theoretisch angeleitetes Modell aus, welches Bedingungsfaktoren für Homogenität und Diversität innerhalb der beruflich ausgeübten Erwachsenenbildung zu systematisieren erlaubt und damit Hinweise auf Gelingensfaktoren struktureller Professionalisierung gibt?

Die Grenzen der Konzepte *Professionsspezifische Subkulturen* und *Soziale Welten in Arenen* hinsichtlich ihrer Eignung, strukturelle Professionalisierungsprozesse zu beschreiben, sollen nicht verschwiegen werden: Die hier intendierte Beschreibung von professionsspezifischen Subkulturen der Erwachsenenbildung erlaubt keinen ungehinderten Einblick in die Gründe für das bisherige Scheitern der strukturellen Professionalisierung, weil diese in der Regel nicht von allen Angehörigen einer Profession oder eines Berufes vorangetrieben wird, sondern von einzelnen Vorreiter/innen und Stellvertreter/innen mit ihren verschiedenen Zugängen. Die vorgeschlagenen Konzepte sollen eine Hilfestellung bieten für Professionsangehörige, die Professionalisierung vorantreiben möchten, für die Disziplin Erwachsenenbildungsforschung und für politische Akteur/innen. Diese können ein systematisch angeleitetes, differenziertes Bild von Mechanismen der Kollektivbildung innerhalb der Erwachsenenbildung sowie von Mechanismen bekommen, die diese Kollektive voneinander trennen.

2 | Einen ähnlichen methodologischen Ansatz, um für strukturelle Prozesse relevante Elemente der Kollektivbildung zu fokussieren, verfolgen zwei andere Arbeiten. Dort geht es jedoch nicht vorrangig um Professionalisierung: Forneck und Wrana (2005) analysieren feldtheoretisch, Jütte (2002) legt mit »Soziales Netzwerk Weiterbildung« eine »Analyse lokaler Institutionenlandschaften« vor, die Kooperation und Konkurrenz in der gelebten Weiterbildung in den Fokus nimmt.

Vorab wird in einem kurzen Überflug die existierende Forschung zur Erfassung vielgestaltiger erwachsenenbildnerischer Praxis vorgestellt und in eine erste Systematik gebracht. Es geht darum, die wissenschaftlichen Fragestellungen und methodologischen Zugänge zu systematisieren. Im Besonderen verfolgt die einleitende Darstellung der existierenden Erhebungen erwachsenenbildnerischer Praxis den Zweck, die im Anschluss erarbeiteten Beschreibungsmodelle (Subkulturen und Soziale Welten) in eine Typologie einzubetten.

5.1 FORSCHUNGSTYOLOGIE FÜR DIE ERFASSUNG VON ERWACHSENENBILDNER/INNEN

Es werden im Folgenden Forschungszugänge beschrieben, welche für strukturelle Professionalisierung relevant sind und die Vielgestaltigkeit beruflich ausgeübter Erwachsenenbildung erfassen. Es handelt sich um Beispiele von Forschungsprojekten, sie haben keinerlei Anspruch auf Vollständigkeit. Vielmehr geht es darum, einen Überblick darüber zu liefern, was die Erwachsenenbildungsforschung bereits in der Beschreibung der beruflichen Praxis leistet und auf welchen Ebenen und mit welchen Zugängen sie mit ihren Forschungsarbeiten ansetzt. Die folgende Typologie ist also ein erster Vorschlag, Präzisierungen und genauere Ausarbeitungen der Typologie werden hier nicht geleistet. Sie ist, bezogen auf einzelne Forschungsarbeiten, nicht trennscharf; viele Forschungsarbeiten sind in mehr als einem Typus anzusiedeln:

Tabelle 5: Typologie von Forschungszugängen zur Erfassung und Beschreibung von Erwachsenenbildner/innen

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

5.1.1 Typ 1: Beschreibungen von Organisationen und Strukturen, in die beruflich ausgeübte Erwachsenenbildung eingebettet ist

Dieser Typ ist für Professionalisierungsprozesse von hoher Relevanz. Wie in Kapitel 4 (»Akteur/innen der Professionalisierung«) bereits aufgezeigt, finden vor allem auf der Ebene 2 (Fördergeber/innen/Politik/privatwirtschaftlicher Markt/Rechtssystem/weltanschauliche Verbände) Prozesse der Steuerung beruflich ausgeübter Erwachsenenbildung statt, welche eng mit inhaltlichen und strukturellen Aspekten der Professionalisierung verbunden sind. Es werden sowohl Tätigkeitsprofile und Berufsbilder als auch Beschäftigungsverhältnisse, Qualitätskriterien und formale Vorgaben für Förderungen auf dieser Ebene in die Wege geleitet und gestaltet, um nur einige Aspekte zu nennen. Erhebungen auf dieser Ebene sind unerlässlich, will man die Erwachsenenbildung in ihrer Heterogenität und Entgrenztheit erfassen. Im Folgenden werden daher einige Forschungsergebnisse und Diskussionsbeiträge zu diesem Forschungstyp vorgestellt. Die Darstellung zeigt, dass die Beschreibungen der Strukturen und Organisationen, in die beruflich ausgeübte Erwachsenenbildung eingebettet ist, sehr komplex und schwierig sind.

Schrader (2014) macht deutlich, dass die Erwachsenenbildungsforschung bereits einiges an evidenzbasierten Daten zu bieten hat, in der Ausarbeitung einer disziplineigenen Systematik aber gewissermaßen noch in den Kinderschuhen steckt. Er selbst legt mit dem *Mehrebenenmodell* und den *Reproduktionskontexten der Organisationen der Weiterbildung* systematische Analyseinstrumente für diese Ebene vor. Sie sind modernisierungstheoretisch und durch den Neoinstitutionalismus inspiriert (Schrader 2011 und 2014). Auch die empirische Erhebung von Anbieter/innen und Angeboten der Erwachsenenbildung gehört zu diesem Typ (etwa für Österreich Gruber/Brünner/Huss 2009 und 2014). Innerhalb empirischer Erhebungen sind immer Systematisierungen der beruflich ausgeübten Erwachsenenbildung enthalten, da die Erhebungen kriteriengeleitet sein müssen. Im Falle von Gruber, Brünner und Huss (2009:9ff) etwa enthält die Systematik eine Definition von Erwachsenenbildung/Weiterbildung, eine Definition von Anbieter/innen und eine Kategorisierung von Anbieter/innen nach Angeboten (zum Beispiel »allgemeine Erwachsenenbildung, beruflich orientierte, zielgruppenspezifische, tertiäre, berechtigungsorientierte Erwachsenenbildung« [ebd.:12]).

Wie schon in der Vorstellung der zweiten Akteur/innenebene veranschaulicht, sind die Komplexität und die Hybridität dieser Ebene von einem Ausmaß, das schwer oder nur in Teilen in eine Systematik zu bringen ist. Dabei erkennt die Forschung zum Beispiel an, dass sich mitunter Sichtweisen etablieren, die der Realität nicht gerecht werden. So zeigt Lassnigg (2011) für Österreich auf, dass die Rhetorik, welche zunehmende Marktorientierung der Erwachsenenbildung behauptet, nicht den Tatsachen der Anbieter/innenlandschaft mit ihrem großen Anteil kollektiver Träger/innenschaften entspricht und es schwierig ist, eine empirisch fundierte Klassifizierung zu finden:

»The Austrian adult education system is driven mainly by ›collective provision‹ through institutions run by various interest groups (employer and labour associations, churches, political parties etc.), with some traditional providers reaping a large part of the market share. These are generally ›non-profit‹ organisations with mixed financing structures that vary from institution to institution, including support from ›owner‹ institutions, public support, commissions from public institutions [...] and contributions from learners. More recently, a large number of new private sector financed providers have also emerged. These are generally very small establishments (often one person enterprises). In the policy and practice discourse, however, this system of collective provision is termed ›market-driven‹. This indicates that it is not always easy to classify in empirical terms the kind of coordination mechanism(s) on which a system is based.« (Lassnigg 2011:40)

Hierzu passt auch, was Schrader gemeinsam mit Brödel aufzeigt. In seinem Buch zu Modernisierungsprozessen in der Erwachsenen- und Weiterbildung seit den 1960er Jahren in Deutschland bemerkt er, dass die Finanzierungswege der Erwachsenenbildung großteils nicht mehr, wie man vielleicht annehmen würde, im Bereich der Bildungspolitik liegen:

»Spätestens seit den 1980er Jahren floss jedoch in der Regel mehr Geld aus anderen Ministerien (zum Beispiel im Rahmen der Struktur-, Wirtschafts- oder Frauenförderung) in die Weiterbildung als aus den entsprechenden Mitteln nach den Weiterbildungsgesetzen.« (Schrader 2011:40)

Und – ein ähnlich gelagertes Problem – für Österreich macht Lassnigg (2011) auf einen Mangel an klarer öffentlicher Zuständigkeit aufmerksam.

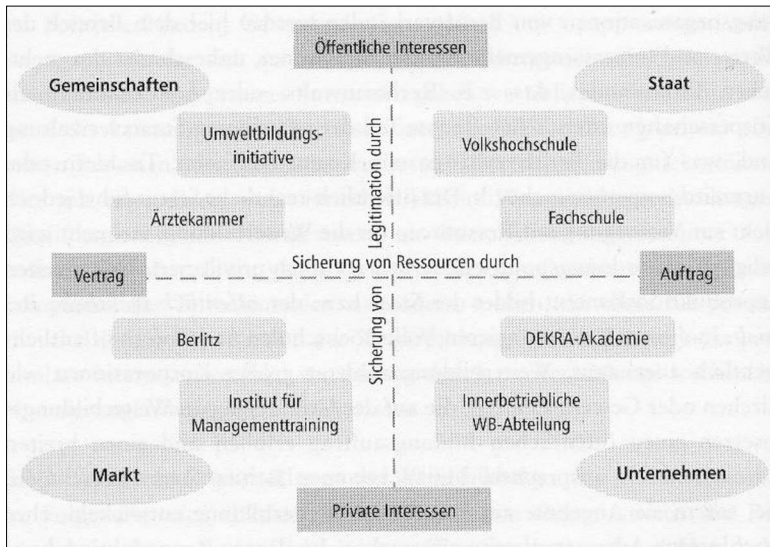
Viele Akteur/innen würden im Feld in Konkurrenz und ohne Koordination stehen:

»The distribution of political responsibility for governing the system in Austria is complex, leading to a lack of coordination and shared purpose in the public sector. Responsibility is distributed among the individual states or Länder [...] and the federal ministries of education (for general ET), science (for higher education), economic affairs (for apprenticeships and employer based training) and labour (for labour market training), as well as some others (e.g. the ministry for agriculture runs a nationwide project to develop ›learning regions‹).« (Ebd.:43)

Reproduktionskontexte der Weiterbildung als exemplarischer Forschungszugang zum Typ 1

Ein Modell von Schrader wird im Folgenden hervorgehoben. Es zeigt exemplarisch, wie die Erwachsenenbildungsforschung versucht, auf der Ebene der »einbettenden Institutionen« Systematiken zu schaffen, um die berufliche Heterogenität zu beschreiben. Ich frage in der Darstellung des Modells von Schrader im Besonderen nach Aspekten struktureller Professionalisierung und stelle vereinzelt Überlegungen für Österreich an. Schrader (2011:107) entwickelte »[...] ein Modell der Reproduktionskontexte für Organisationen der Weiterbildung, das die institutionelle Umwelt von Organisationen der Weiterbildung beschreibt und dabei insbesondere die Formen der Beschaffung von Ressourcen und Legitimationen zum Ausgangspunkt nimmt.« Aufgrund dieser Reproduktionskontexte – eingebettet in ein Koordinatensystem auf den Achsen »Öffentliche Interessen vs. Private Interessen« und »Auftrag vs. Vertrag« –, gelingt es, vier grundlegende Bereiche der Erwachsenen- und Weiterbildung sichtbar zu machen (ebd.:109ff). Es ergeben sich vier Quadranten, in denen sich alle Organisationen der Erwachsenenbildung zuordnen lassen: Gemeinschaften, Staat, Markt und Unternehmen (ebd.:116).

Abbildung 3: Schraders Modell der Reproduktionskontexte der Weiterbildung



Quelle: Schrader 2011:116

Die vier Typen von Organisationen, die Erwachsenenbildung anbieten, sind:

1. **Gemeinschaften:** Hier sind für Österreich etwa Vereine zu nennen, die öffentlichen Interessen dienen und mit Verträgen arbeiten. Das können Umwelt-, Frauen- oder mit Migration beschäftigte Initiativen sowie politische oder religiöse Gemeinschaften sein. Aber auch Weiterbildungsorganisationen von Berufsverbänden, Innungen oder Kammern (die ihre Legitimation über den Verweis auf öffentliche Interessen erhalten) gehören hierher.
2. **Staat:** Auch hier dominiert das öffentliche Interesse. Die Organisationen erfüllen einen öffentlichen Bildungsauftrag, sie werden eher beauftragt, als dass sie Verträge abschließen. Laut Schrader befinden sich in diesem Quadranten »Volkshochschulen, sofern öffentlich-rechtlich anerkannt, Weiterbildungsanbieter großer Korporationen wie Kirchen oder Gewerkschaften, wenn sie auf Grundlage von Wei-

terbildungsgesetzen einen öffentlichen Bildungsauftrag erfüllen, Berufs- und Fachschulen« (ebd.:115).³

3. *Markt*: Hier werden auf Basis von Verträgen private Interessen verfolgt. Alle privaten Trainings- und Beratungsinstitute sowie Erwachsenenbildungseinrichtungen, die kommerziell agieren, gehören dazu. So zum Beispiel auch der große Anteil jener, die Arbeitsmarktschulungen anbieten, sowie Sprachschulen und Ähnliches.
4. *Unternehmen*: Hier werden auf Basis von Aufträgen private Interessen verfolgt. Jede Erwachsenenbildung, die innerbetrieblich stattfindet oder von Organisationen durchgeführt wird, die zu Unternehmen gehören, zählen dazu.

Da es sich hier um eine Typologie handelt und die Ressourcenbeschaffung sowie der Mechanismus, mit dem Legitimation gewonnen wird, innerhalb einer Organisation uneinheitlich sein kann, ist hier noch zu ergänzen, dass es durchaus Organisationen gibt, die mehreren Quadranten angehören. Im Besonderen führt die Achse öffentlich vs. privat zu Uneindeutigkeiten, da Einrichtungen Mischformen sein können, wenn sie zum Beispiel profitorientiert arbeiten und gleichzeitig Auftragnehmer/innen staatlicher Einrichtungen (etwa des *Arbeitsmarktservices* in Österreich) sind.

Bezüglich des hier lancierten Themas strukturelle Professionalisierung kann das Schema Schraders hilfreich sein, auch Professionalisierung kann auf Basis der Logiken der vier Reproduktionskontexte analysiert werden. (Einschränkend ist zu sagen, dass der Fokus von Schraders Schema auf Organisationen liegt. Die Professionalisierung, wie sie hier thematisiert wird, umfasst aber mehr als Organisationen, nämlich andere Ebenen gesellschaftlicher Institutionen und Strukturen.) Korrespondie-

3 | In Österreich sind z.B. die Einrichtungen hier enthalten, die auf Basis des Erwachsenenbildungsförderungsgesetzes (Bundeskanzleramt Österreich 1973) – eher implizit – Aufträge vom Staat bekommen, zumindest vom Typ her. Im Auftrag des Staates arbeiten diese Einrichtungen im Rahmen von Kursen, über die formale Schulabschlüsse auf dem zweiten Bildungsweg erworben werden können. Dennoch können diese Organisationen gleichzeitig anderen Typen angehören, etwa Gemeinschaften. Das Österreichische Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (bifeb) als Einrichtung des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung ist dem Bereich Staat zuzuordnen.

rend der Rolle, die diese Organisationen haben könnten, wenn sie selbst Professionalisierung vorantreiben würden, lässt sich auf die Möglichkeiten eines Zugriffs von außen fokussieren. Zugriffe von außen haben bei diesen vier Typen von Organisationen unterschiedliche Hebel. Organisationen, in denen die Weiterbildungseinheiten Aufträge von privaten Träger/innen des Unternehmens bekommen, stehen etwa gänzlich außerhalb der Einflussphäre professionalisierungsfördernder Maßnahmen vonseiten der Bildungspolitik, sie haben auch weniger Autonomie gegenüber dem Reproduktionskontext Markt als gänzlich freie Organisationen. Auf derartige Organisationen können nur Steuerungsintentionen von politischen Akteur/innen wirken, welche in private Unternehmen eingreifen dürfen. Die strukturelle Professionalisierung der Erwachsenenbildung ist hier dann zum Beispiel als Teil der Wirtschaftspolitik und des Rechtssystems im Wirtschaftsbereich zu verstehen. Professionalisierung auf struktureller Ebene bedeutet in diesem Schema generell, dass Auftraggeber/innen (staatliche Einrichtungen und private Unternehmen) sowie Vertragspartner/innen Kriterien formulieren können, die Professionalisierung beinhalten und von den Organisationen erfüllt werden müssen, um für ihre Legitimität und Reproduktion zu sorgen. Wie streng und verbindlich diese Kriterien sind, ist hier ein Gradmesser für die Stärke der strukturellen Verankerung der Profession: Wenn es lediglich um Qualität anreizende Kriterien geht, deren Nichteinhaltung nicht oder nur geringfügig sanktioniert wird, so ist die strukturelle Verankerung schwach ausgeprägt; geht es aber um nationalstaatlich und gesetzlich vorgeschriebene Kriterien, die die Existenz und Berechtigung der Organisation betreffen, so ist die strukturelle Verankerung stärker ausgeprägt. Aus Sicht der Organisationen im Segment Öffentlichkeit zeigt sich im Schema sehr deutlich, dass etwa Volkshochschulen und Fachschulen weniger Autonomie haben als die Ärztekammer, da letztere als Vertragspartner der Öffentlichkeit (des Staates) auftritt und nicht als Auftragnehmer. Gelingt es struktureller Professionalisierung der Erwachsenenbildung eine gesetzliche Grundlage für die Profession Erwachsenenbildner/innen und deren Berufsüberwachung zu etablieren, ähnlich der Ärztekammer, so käme sie in das Segment oben links.

Professionalisierung, die erwachsenenbildnerische Praxis umfassend erreicht, muss gesellschaftlich bereichsübergreifend verortet sein. Sie ist unter anderem mit den gesellschaftlichen Strukturen der Bereiche Soziales, Gesundheit und Wirtschaft zu verknüpfen.

5.1.2 Typ 2: Arbeitsmarktspezifische, soziodemografische Erfassung

Der nächste Typus der Forschung zur Erfassung beruflich ausgeübter Erwachsenenbildung umfasst die Tätigen in der Erwachsenenbildung anhand statistischer Erhebungen. Auch hier zeigen sich ähnliche Schwierigkeiten bei der Erfassung. Erwachsenenbildner/innen arbeiten in unterschiedlichen Beschäftigungsformen und institutionellen Settings mit unterschiedlichen Tätigkeitsprofilen (Schlögl 2008:11-5, Elias et al. 2015, Gutknecht-Gmeiner 2008, Martin/Langemeyer 2014, Martin et al. 2016). Mitunter werden lediglich Trainer/innen oder Lehrende als Erwachsenenbildner/innen oder in diesem Berufszweig Tätige behandelt (so zum Beispiel von Lassnigg 2011:37, Poschalko 2011:03-2, Bonnafous/Ardouin/Gravé 2015, Jütte/Nicoll/Olesen 2011:9, Bastian 1997, Stanik und Sawicki 2007). Letzteres ist professionstheoretisch ein deutliches Zeichen dafür, dass die Klärung und Einigung auf ein Tätigkeitsprofil nötig wären. Insgesamt ist die Erfassung der Tätigen ein wichtiges Instrument, um Daten über die Berufsgruppe zu sammeln und Wissen über ihre Verhältnisse (Einkommen, Geschlecht usw.) zu gewinnen. Nicht zuletzt kann damit die eminente gesellschaftliche Bedeutung und Breite der Erwachsenenbildung (breites Mandat) sichtbar gemacht werden.

5.1.3 Typ 3: Beschreibung von Kompetenzen, Qualifikationen und Tätigkeitsbereichen

Typ 3 der Erfassung beruflich ausgeübter Erwachsenenbildung ist disziplinär und methodisch stärker in der Bildungswissenschaft und in der Berufspädagogik verankert. Es geht hier um Kompetenzen, Qualifikationen, Berufsbilder, Berufsbildelemente oder berufliche Tätigkeitsbereiche. Eine typische Arbeit, welche die Tätigkeitsprofile in der Erwachsenenbildung und ihre zugehörigen Kompetenzen anhand von Schlüsselkompetenzen erfasst, ist die Studie von Research voor Beleid (2010). Bernhardsson und Latke (2012) präsentieren eine Übersicht über Kompetenzmodelle für Erwachsenenbildner/innen, Seitter (2009a) bespricht die berufsbiografische Kompetenzaufschichtung, Gruber und Wiesner (2012) stellen zwei Anerkennungsmodelle für Erwachsenenbildner/innen vor und Strauch und Pätzold (2012) betrachten systematisch die Kompetenzrahmen und -profile in der Europäischen Union.

Aus der Sicht der Professionstheorie und auf Professionsniveau gesehen geht es um die zugeschriebene, (bis zu einem gewissen Grad) lizenzierte und strukturell verankerte, Zuständigkeit einer Profession, den gesellschaftlichen Bedarf an einer gewissen Dienstleistung zu decken. Es wurde bereits – auf Basis der Recherchen zu klassischen und neuen Professionskonzepten – ein ausgemitteltes Professionskonzept mit dynamisch-offenen und invariablen Elementen empfohlen. In den untersuchten Arbeiten der Erwachsenenbildungsforschung zeigt sich, dass genau dies mit Kompetenzmodellen schon ein Stück weit passiert: die Beschreibungen legen Kompetenzen und Tätigkeitsbündel fest. Die Beschreibungen sind jedoch nicht wirksam, solange sie nicht gesellschaftlich durchgesetzt werden. Bezüglich der Diversität der Tätigkeitsbereiche *innerhalb* der Erwachsenenbildung, wie Beratung, Management oder Training, müssten Arbeiten, die lediglich Teilsegmente aller erwachsenenbildnerischen Tätigkeiten behandeln (zum Beispiel Kompetenzmodelle nur für Lehrende), das Ganze der Profession Erwachsenenbildner/innen konzeptionell bereits aufnehmen. Ansonsten befördern sie nicht eine Profession »Erwachsenenbildner/in«, sondern eine Profession, welche dann »Lehrende« (oder ähnlich) hieße. Das Beschreiben der Kompetenzen aller Erwachsenenbildner/innen und das gleichzeitige Einräumen von Teilkompetenzen, Teilbereichen, Spezialisierungen entspräche dem erwähnten »flexiblen System der Kompetenzentwicklung« von Euler (2013), welcher eine »Einheit in Vielfalt im Sinne einer koordinierten Pluralität« (ebd.:271) empfiehlt.

5.1.4 Typ 4: ›Weiche‹ Beschreibung von Kulturen und Kollektivbildungen

Typ 4 dominiert nicht nur einen großen Teil der vorliegenden Forschungsarbeit, es gibt eine Vielzahl weiterer Forschungsarbeiten dieses Typs, die die Perspektiven von Erwachsenenbildner/innen erfragen: zum Beispiel die Einstellungen von Erwachsenenbildner/innen, berufsbiografische Entwicklungen oder die berufliche Sozialisation abseits statistisch üblicher Erfassungspunkte, wie etwa dem Ausbildungsniveau. Kulturwissenschaftlich können Meinungen, Werte und Sichtweisen als unsichtbare Kulturelemente eines Berufs verstanden werden. Diese finden ihren Niederschlag in sichtbaren kulturellen Artefakten wie typischen Redewendungen, Kommunikationsmustern, Ritualen und Heldenfiguren oder

geteilten Erzählungen innerhalb einer Gruppe. Kulturwissenschaftliche Zugänge haben ein hohes Potenzial, Mechanismen der Institutionalisierung und Kollektivbildung zu erfassen, da Kultur und Soziales nicht trennbar sind (Luckmann 2004:28). Kultur ist immer Ausdruck eines gesellschaftlichen Abstimmungsprozesses. Bourdieu fasst Kultur als elementaren Niederschlag einer gesellschaftlichen Struktur auf und knüpft sie eng an Fragen gesellschaftlicher Durchsetzung:

»Bourdieu geht vielleicht am weitesten, um die Zusammenhänge zwischen Sozialstruktur und Kultur aufzudecken und Kultur als *symbolisches Kapital* zu rekonzeptualisieren. Das macht schon seine Fragestellung deutlich. Sein Hauptaugenmerk ist auf das Verhältnis von Kultur, Macht und sozialer Ungleichheit gerichtet, denn neben ökonomischen Ressourcen ist ›Kultur‹, vor allem in Gestalt von Bildung, heute zum hauptsächlichen Medium der Reproduktion von Klassenstrukturen geworden. In einem ganz allgemeinen Sinne faßt Bourdieu die Kultur als ständig umkämpftes symbolisches Kapital. Kultur besitzt zwar relative Autonomie als ausdifferenzierte eigenständige Sphäre, ist deshalb jedoch nicht den Kämpfen der Sozialwelt enthoben.« (Müller 1994:67)

In diesem Sinne geben diese ›weichen‹ Forschungsinhalte zu Kulturellem immer Auskunft über soziale Prozesse, welche die beruflich ausgeübte Erwachsenenbildung formen und weit über Kulturelemente hinausgehen. Diese Prozesse sind gesellschaftliche Prozesse und institutionalisierte Prozesse gleichermaßen. Die Beobachtung kultureller Artefakte kann der Forschung zwar interpretationsoffene, aber gleichzeitig auch elementare Hinweise darauf geben, wie der Prozess der Institutionalisierung der Profession Erwachsenenbildner/innen vonstatten geht. Daher begibt sich der folgende Abschnitt auf die Spur eines Begriffs, welcher hauptsächlich in der deutschsprachigen Erwachsenenbildungsforschung gebraucht wird: Die Bedeutung des Terminus *Berufskultur* und insbesondere die dahinterliegenden Annahmen, dass eine Berufskultur beziehungsweise mehrere Subkulturen der Erwachsenenbildung für Professionalisierung hoch relevant sind, werden durch die nachfolgend erarbeitete Weiterentwicklung unterstrichen.

5.2 FORSCHUNGSSTAND BERUFSKULTURELLE ELEMENTE

Berufskultur ist ein in der deutschsprachigen Erwachsenenbildungsforschung häufig verwendeter Terminus (Nittel 2000:27, Peters 2004:54f, Gruber 2006:184, Hartig 2008:14, Niedermair 2008:3). Erstmals erwähnt wird er von Nittel (2000). Seither steht dieser Begriff für das Hoffen auf eine/n aktive/n Akteur/in und auf eine Geeinheit der Praktiker/innen der Erwachsenenbildung, die (strukturelle) Professionalisierung voranzutreiben vermögen. Ein genauerer Blick auf die Verwendung des Begriffs innerhalb der deutschsprachigen Erwachsenenbildungsforschung zeigt, dass er stets zusammen mit dem Thema Professionalisierung verwendet wird, wie folgende zwei Beispiele belegen:

»Ein öffentlich vertretenes und intern reflektiertes Verständnis beruflich ausgeübten Erwachsenenbildungs-Handelns in seinen verschiedenen inhaltlichen Profilen und arbeitsrechtlichen Facetten könnte immerhin als ein echtes Indiz für eine tatsächlich vorhandene Berufskultur und Profession angesehen werden.« (Peters 2004:55)

»Die hohe gesellschaftliche Bedeutung des lebenslangen Lernens konnte für die Konstituierung einer Berufskultur und die Wahrnehmung des Erwachsenenbildners/der Weiterbildner/in als Beruf in der Öffentlichkeit nicht genutzt werden.« (Gruber 2006:184)

Die international kooperierende Erwachsenenbildungsforschung spricht bislang nicht von *Professional Cultures/Occupational Culture*, jedoch gibt es ein wachsendes Bewusstsein für die Relevanz von Kulturfaktoren der beruflich ausgeübten Erwachsenenbildung. Lokale Kulturen und Traditionen formen die Erwachsenenbildung und erschweren die internationale Vergleichbarkeit und Kooperation: »Much of the recent discussion in adult education seems stuck in a contradiction between different educational cultures, which refer to particular historical experiences.« (Fejes/Olesen 2010:7)

Eine Recherche in anderen Wissenschaftsbereichen hat ergeben, dass Berufskultur häufig bei jenen Berufen untersucht wird, die sich professionalisieren und besser etablieren wollen. Das Thema Berufskultur wird zum Beispiel bei den Berufen/Berufsgruppen Public Relations⁴ (Röttger

4 | Folgende Beschreibung der PR als Berufsfeld könnte auch auf die Erwachsenenbildung zutreffen: »Angesichts der Heterogenität des PR-Berufsfeldes be-

2010), Krankenpflege (Hong 2001) und Lehrer/innen (Terhart 1997, Kainan 1994, Lieberman 1988) aufgegriffen. Auch der starke Wandel und die Notwendigkeit, Berufe neu zu definieren, sind Auslöser für die Reflexion über Berufskultur, beispielsweise bei Polizist/innen (O'Neill 2007). Ein weiterer Grund, sich intensiver mit Berufskultur zu beschäftigen, liegt in der Notwendigkeit, erfolgreich mit anderen Berufen und Professionen zusammenzuwirken und auftretende Konflikte zu bewältigen. Daher findet sich das Thema häufig im Bereich der Organisations- und Wirtschaftsforschung (Trice 1993, Hong 2001, van Maanen/Barley 1982, Speck/Olk/Stimpel 2011, Hofstede 2001). Daneben wird Berufskultur in der Arbeitssoziologie im Zusammenhang mit allgemeinen Veränderungen der Arbeitswelt wie neue Zeitstrukturen oder Genderaspekte untersucht (zum Beispiel von Hall/Hockey/Robinson 2007). Auf der Suche nach den Wurzeln des Begriffs Berufskultur in der Erwachsenenbildungsforschung bin ich auf eine Definition von Nittel (2000) gestoßen:

»Der Begriff Berufskultur ist angelehnt an den Begriff Fachkultur. Eine Fachkultur hat ihren Bezugspunkt in einer wissenschaftlichen Disziplin, eine Berufskultur entstammt einem professionellen Kontext. Die Berufskultur der Erwachsenen- und Weiterbildung meint die Gemeinschaft der im Berufsfeld der Erwachsenen- und Weiterbildung tätigen Praktiker. Es handelt sich um eine soziale Welt (vgl. Strauss 1978), also eine soziale Einheit, die nicht organisationsförmig aufgebaut ist, sondern aus mehr oder weniger dichten sozialen Netzwerken besteht. Die Berufskultur der Erwachsenen- und Weiterbildung lässt sich in Anlehnung an Anselm Strauss deswegen als soziale Welt bezeichnen, weil sie einen Kommunikationszusammenhang darstellt, der seine Orientierungen und Relevanzen aus ganz bestimmten Sinnquellen bezieht, ohne dass es so etwas wie formale Mitgliedschaft gibt. Die Akteure der sozialen Welt der Berufskultur ringen um Macht und gehen Kernaktivitäten nach, wobei das Geschehen danach beurteilt werden kann, ob es in Innen- oder Außenarenen stattfindet.« (Ebd.:245)

Nittel fokussiert vor allem Personen, konzentriert sich also auf den Akteur/innenaspekt. Darüber hinaus geht es ihm um geteilte »Orientierung-

zöglich der auftraggebenden Organisationsformen, der Organisationsziele und -strukturen der Auftraggeber ist es ausgesprochen schwierig, wenn nicht gar unmöglich, eine übergreifende Identität und verbindende PR-Berufskultur aufzubauen.« (Röttger 2010:74)

gen und Relevanzen«. Damit bewegt er sich eindeutig auf der Ebene von geteilten Bedeutungen, geteilten Werten und damit auf die eigentliche Ebene von Kultur. Hierdurch hat er die Definition von Berufskultur auf zwei Bedeutungsebenen geleistet: 1) Akteur/innenebene (soziale Welt und Praktiker/innen) und 2) kulturelle Ebene (Orientierung und Relevanzen).

Sowohl Nittel als auch andere Forschende im deutschsprachigen Raum nehmen Berufskultur als Fachterminus auf. Im Folgenden findet sich eine Auflistung von Zitaten, in denen von Berufskultur die Rede ist (Hervorh. in den Zitaten P.H. St.):

Tabelle 6: Begriffsverwendung »Berufskultur« in der deutschsprachigen Erwachsenenbildungsforschung

Quelle	Zitat
Nittel (2000:27)	»Dass das Segment der Berufsbildner und der Betriebspädagogen in den letzten Jahren innovative Aufgaben [...] übernehmen konnte, während Segmente der allgemeinen Weiterbildung eher Einsparungen hinnehmen mussten, schlug sich in offenen und verdeckten Auseinandersetzungen zwischen Vertretern der diesbezüglichen <i>Berufskulturen</i> nieder.«
Peters (2004:55)	»Ein öffentlich vertretenes und intern reflektiertes Verständnis beruflichen Erwachsenenbildungs-Handelns in seinen verschiedenen inhaltlichen Profilen und arbeitsrechtlichen Facetten könnte immerhin als ein echtes Indiz für eine tatsächlich vorhandene <i>Berufskultur</i> und Profession angesehen werden.«
Gruber (2006:184)	»Die hohe gesellschaftliche Bedeutung des lebenslangen Lernens konnte für die Konstituierung einer <i>Berufskultur</i> und die Wahrnehmung des Erwachsenenbildners/der Weiterbildner/in als Beruf in der Öffentlichkeit nicht genutzt werden.«
Hartig (2008:14)	»Die Akteure selbst werden in der Regel nicht explizit aufgefordert, ein Verständnis von sich und ihrer <i>Berufskultur</i> selbst zu konstruieren und dabei diejenigen Kategorien, Begriffe und Begründungslogiken anzuwenden, die ihnen selbst am relevantesten erscheinen.«
Hartig (2008:319)	»Das Nachdenken über das erwachsenenbildnerische Berufsbild, welches bei aller Offenheit in dieser Perspektive nicht beliebig ist, wird von der <i>Berufskultur</i> selbst vorangetrieben und dies in weiteren Reflexionszusammenhängen als der direkten Interaktionssituation.«
Niedermaier (2008:3)	»Vielmehr schreiben wir ihr [der Personalentwicklung, Anm. P.H. St.] [...] trotz zutreffender professionstheoretischer Attribute (etwa dem Vorhandensein von Antinomien sowie der Sensibilität gegenüber dem sozialen Wandel) den Status der › <i>Berufskultur</i> ‹ zu.«

Unterzieht man diese Zitate und die Begriffsverwendung einer hermeneutischen Analyse, so trägt Berufskultur in den Zitaten die Bedeu-

tungen *berufliche Ausrichtung*, *fachliche Ausrichtung* (Nittel 2000:27), *Geeinheit*, *Gemeinsamkeit*, *gemeinsame Kraft* (Gruber 2006:184, Hartig 2008:319) und *kulturelle Erscheinungsform*, *Berufsbild*, *berufliche Identität* (Hartig 2008:14). Das in der Disziplin Erwachsenenbildung konstatierte Problem der unabgeschlossenen strukturellen Professionalisierung und Verberuflichung findet also in der Verwendung dieses Begriffs seinen Ausdruck. Teilweise wird der Begriff anstelle von Beruf, Profession oder auch Berufsgruppe beziehungsweise Professions- und Berufsvertreter/innen (Akteur/innen) eingesetzt. Die Verwendung des Begriffs zeigt an, dass die Erwachsenenbildungsforschung die Relevanz kultureller Faktoren für das Vorankommen von Professionalisierung als sehr hoch erachtet. Mitunter scheint der Begriff aber auch ein gewisses Ausweichen zu markieren. Es soll vermieden werden, konstatieren zu müssen, dass kein Beruf und keine Profession erkennbar sind und doch gleichzeitig erkennbar gemacht, dass es bereits Erfolge bezüglich Professionalisierung gibt. So meint auch Hartig (2009:206) über Nittel: »Nittel (2000) schlägt den Begriff ›Berufskultur‹ für die Gemeinschaft der in der Erwachsenen- und Weiterbildung Tätigen vor, um den umstrittenen Begriff der Profession zu vermeiden [...]«.

5.2.1 Exkurs: Problematik der Verknüpfung von Berufskultur mit Professionalität

Dieser Aspekt wird dargestellt, um Missverständnisse zu verhindern, die durch unterschiedliche Begriffsverwendungen entstehen. Es wird darauf hingewiesen, dass in der Erwachsenenbildungsforschung und pädagogischen Forschung Berufskultur nicht ausschließlich auf kulturelle Erscheinungsformen, sondern auch auf Gemeinschaften oder Gruppen bezogen wird. In manchen pädagogischen Zugängen findet zudem eine Verknüpfung der Begriffe Berufskultur und Professionalität statt. Es geht in den folgenden Beispielen um individuell verortete Professionalität, diese resultiere den folgenden Zugängen entsprechend aus Berufskultur bzw. steht damit eng in Verbindung. So siedelt Terhart (1997:452) Berufskultur für die Berufsgruppe der Lehrer/innen zwischen Individuum und »kollektiver Ebene« an und sieht hier die Quelle von Professionalität:

»Professionalität entsteht nicht aus dem Nichts, sondern muß in einem längeren Prozeß entwickelt werden. Auf kollektiver Ebene setzt dies eine bestimmte his-

torisch-gesellschaftliche Entwicklung voraus, auf individueller Ebene lässt sich Professionalität als berufsbiographisches Entwicklungsproblem verstehen. [...] Vermittelnd zwischen beiden Ebenen steht die Kultur eines bestimmten Berufsbezugs, die entscheidend mit dazu beiträgt, ob und inwieweit sich professioneller Status und professionelles Handeln durchsetzen.« (Ebd.)

Im Phänomen Berufskultur manifestiert sich für Terhart die Beteiligung vieler interagierender Faktoren: Zunächst einmal interagieren etwa Berufskultur und Individuum. Weiters prägt die umgebende gesellschaftliche Kultur und Gesellschaft eine Berufskultur. Dadurch bekommt der Aspekt gesellschaftliche Anerkennung, Status und Bekanntheit Bedeutung. Auch die Funktion, die das Bild einzelner Berufe für die Berufskultur in der Gesellschaft hat, das gesellschaftliche Bild einer Berufsgruppe und die gelebte Berufskultur interagieren miteinander. Das Lehrer/innenbild beispielsweise nimmt Einfluss auf die Berufskultur, ist aber gleichzeitig auch das Ergebnis dessen, was Lehrer/innen als Berufskultur schaffen (ebd.:454). In Terharts Verständnis wird Berufskultur also nicht nur kulturwissenschaftlich und berufssoziologisch als Teil sozialer Abstimmungen betrachtet, sondern darüber hinaus als Teil von individuell verorteter Professionalität.

Das folgende Zitat belegt, wie auch die Erwachsenenbildungsforschung Professionalität mit Berufskultur verknüpft. Hier tritt die Berufskultur selbst als Trägerin von Wissen auf:

»Wenn wir vom Professionswissen sprechen, so meinen wir damit jenes Wissen, welches in der mit Aufgaben der Erwachsenenbildung vertrauten *Berufskultur* kursiert – oder genauer gesagt: konstruiert, tradiert und verändert wird. *Das Wissen der Berufskultur* [...] setzt sich bekanntlich nicht nur aus wissenschaftlichem Wissen und bestimmtem Fachwissen zusammen, sondern es besteht auch aus beruflichem Routinewissen, lokalem Organisationswissen und intuitiven Wissensformen [...]« (Nittel [2002], zitiert nach Peters 2004:153, Hervorh. P.H. St.).

Die Verknüpfung von Berufskultur mit Professionalität findet sich vorrangig in Forschungsarbeiten zu pädagogischen Berufen, in der Lehrer/innenforschung und in der Erwachsenenbildung. Kulturwissenschaftlich und soziologisch gesehen ist diese Verknüpfung nicht vonnöten. Eventuell ist die Bestimmung von Professionalität über den Terminus Berufskultur ungünstig, weil der Begriff Berufskultur überladen wird, steht er doch vom Begriff her für die zu einem Beruf gehörenden Kul-

turelemente. Womöglich ist es adäquater andere Begriffe zu verwenden. Dies tun Dewe, Ferchhoff und Radtke (1992), die auf ihrer Suche nach einer wissenssoziologischen Verortung von Professionswissen zu dem Schluss gekommen sind, von »pädagogischen Konventionen, typischen Deutungs- und Legitimationsmustern und *nachträglich* kommunikativ hergestellter zunftförmig konformer Übereinstimmung« zu sprechen (ebd.:87). Professionswissen ist ihnen zufolge oft nicht eine Kategorie, die bewusst herangezogen werde oder als abrufbares Wissen zur Verfügung stehe, sondern sie habe viele Elemente von implizitem Wissen:

»Was einer kann, wenn er eine Handlung ›gut‹ und ›erfolgreich‹ ausführt, wenn er Kriterien/Regeln angemessen anwendet, muß weder explizit noch symbolisch verfügbar sein und geht nicht auf in der Fähigkeit, über die angewendeten Regeln der Handlung Auskunft zu geben. Angesichts des impliziten Charakters des situativ zu verausgabenden Wissens wird deutlich, dass auch das in einem beruflichen Habitus gefasste Professionswissen stets eine Kompetenz einschließt, die sich nicht in Gestalt von wissenschaftlichen Aussagen objektivieren und mitteilen lässt.« (Ebd.:84)

Der Wissenscharakter des professionellen Wissens löst sich hier auf, denn er enthält Elemente, die dem Konzept, dass Wissen bewusst verfügbar ist, nicht mehr standhalten. Aus den bisherigen Theorierecherchen ergibt sich die Empfehlung, diese Professionalitätsfaktoren der beruflich ausgeübten Erwachsenenbildung *nicht* Berufskultur zu nennen. Auch die Benennung einer sich professionalisierenden Gruppe als Berufskultur erscheint zumindest kulturtheoretisch nicht stringent, da der Begriff Berufskultur auf Kultur referiert und nicht auf Akteur/innen oder Personen (diese sind Träger/innen von Kultur).

5.2.2 Forschungsarbeiten zu kulturellen Erscheinungsformen der Erwachsenenbildung

Seit den 1980er Jahren etwa findet sich vor allem im deutschsprachigen Raum Forschung, die kulturelle Elemente der Erwachsenenbildung in den Blick nimmt.⁵ Explizit wurde dies jedoch nicht als ›Kulturelement‹ bezeichnet, eine Ausnahme bildet Hartig (2008). Implizit jedoch ist das

5 | Ein ähnlicher Überblick über bestehende Forschungen wie in diesem Kapitel findet sich in Hartig (2008:66ff).

Thema berufskulturelle Elemente in vielen Forschungsarbeiten präsent: In den bestehenden Forschungsarbeiten geht es um Identität, Berufsbezeichnungen, Selbstverständnis, Selbstbeschreibungen, Habitusformen, Organisationskulturen und Sozialisation von Erwachsenenbildner/innen. Diese Aspekte sind im Kulturbegriff von Hofstede (2001:9f): Ideen, Werte, geteilte Sichtweisen, Meinungen und üblicher Sprachgebrauch.⁶ Der folgende Abriss gibt einen Einblick in inhaltliche Zugänge sowie bestehende Forschungsergebnisse. Es werden einige Erhebungen ohne Anspruch auf Vollständigkeit beschrieben. Die folgende Tabelle bietet einen Überblick über die betreffenden Arbeiten, wobei an letzter Stelle ein Überblick über Ergebnisse zum Kulturelement Berufsbezeichnungen und Identität von Erwachsenenbildner/innen steht. Hier wird ein kurzer Überblick darüber geboten, was in vielen Forschungsarbeiten zur Identität von Erwachsenenbildner/innen sowie zu Berufsbezeichnungen gesagt wurde.

Tabelle 7: Forschungsarbeiten zu Kulturelementen der beruflich ausgeübten Erwachsenenbildung

Erscheinungsjahr	Autor/innen und Titel
1983	Arnold, Rolf: Pädagogische Professionalität betrieblicher Bildungsarbeiter
1989	Gieseke, Wiltrud: Habitus von Erwachsenenbildnern. Eine qualitative Studie zur beruflichen Sozialisation
1996b	Faulstich, Peter: Job, Jogging und Joghurt – Zukunftsbilder Hauptberuflicher an Volkshochschulen
2002	Nittel, Dieter/Völzke, Rainer (Hg.), Jongleure der Wissensgesellschaft – Das Berufsfeld Erwachsenen- und Weiterbildung
2004	Peters, Roswitha: Erwachsenen- und Weiterbildungsprofessionalität
2008	Hartig, Christine: Berufskulturelle Selbstreflexion. Selbstbeschreibungslogiken von Erwachsenen- und Weiterbildner/innen

6 | Laut Hofstede gehören zur Kultur sichtbare und unsichtbare Elemente des Selbst- und Weltverständnisses, die Menschen miteinander teilen. Sichtbare Kulturelemente sind Symbole (Gesten, Wortverwendungen, Bilder und Objekte) sowie Held/innen und Rituale. Unsichtbare Kulturelemente liegen hinter den sichtbaren. Zu ihnen gehören geteilte Ideen. Hinter den Ideen wiederum liegen geteilte Werte.

2009	Hippel, Aiga von/Tippelt, Rudolf (Hg.), Fortbildung der Weiterbildner/innen. Eine Analyse der Interessen und Bedarfe aus verschiedenen Perspektiven (darin: Fuchs et al. 2009, Kollmannsberger/Fuchs 2009)
2010	Zech, Rainer u.a.: Organisationen in der Weiterbildung. Selbstbeschreibungen und Fremdbeschreibungen
2014	Nittel, Dieter/Schütz, Julia/Tippelt, Rudolf: Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens. Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung
mehrere	Forschungsergebnisse zu Berufsbezeichnungen und beruflicher Identität von Erwachsenenbildner/innen

Arnold, Rolf (1983): Pädagogische Professionalität betrieblicher Bildungsarbeiter

Arnold untersucht Erwachsenenbildner/innen, die in Betrieben arbeiten, und verfolgt in der Studie mittels narrativ-biografischer Interviews die Perspektiven der Erwachsenenbildner/innen auf ihren Beruf. Seine Ergebnisse sind laut Hartig (2008:66ff) vor allem für die Diskussion darüber bedeutsam, in welchem Verhältnis alltagsweltliche und allgemeine zu professionellen, expertenschaftlichen Kompetenzen stehen und stehen sollen. In Arnolds Studie wird ersichtlich, dass betriebliche Bildungsarbeiter/innen über weite Strecken auf Kompetenzen zurückgreifen, die sie nicht im Rahmen einer einschlägigen erwachsenenbildnerischen (Berufs-)Ausbildung erworben haben. Stattdessen stellen sie eine Art »Notlösung« dar, aus den Quellen »Menschenkenntnis, Führungserfahrung, Fachsozialisation«. Weiters wird das Spannungsfeld einer »autonomiebehindernden Dominanz des organisatorischen Bedingungsrahmens« in den Interviews ersichtlich (Arnold [1983] zitiert nach Hartig 2008:70f). Letzteres, das Spannungsfeld zwischen organisatorischen und individuellen Bedarfen, tritt auch bei der folgenden Studie (Gieseke 1989) auf.

Gieseke, Wiltrud (1989): Habitus von Erwachsenenbildnern. Eine qualitative Studie zur beruflichen Sozialisation

Gieseke untersuchte Aneignungsmodi in der Berufseinführungsphase als Habitusformen von pädagogisch sowie programmplanerisch tätigen Volkshochschulmitarbeiter/innen. Sie stellt fest, dass die persönliche Art der Aneignung von Habitusformen und eines Arbeitsbereiches wahrscheinlich auf grundständige persönliche Dispositionen zurückzuführen ist, die früh erworben wurden und weniger im Rahmen der Sozialisation in der Berufseinführungsphase. Die untersuchten Erwachsenenbildner/

innen genießen eine gewisse Offenheit und Gestaltungsfreiheit in ihrer Arbeit. Die Offenheit führt zu großem Engagement und lässt Raum für Idealismus. Gleichzeitig besteht Ungewissheit darüber, was im Arbeitsfeld zu erbringen ist und was nicht. Als »habitustragende Kernbereiche« (ebd.:704ff) dieser hauptberuflich tätigen Mitarbeiter/innen arbeitet Gieseke heraus, dass organisatorische und pädagogische Ansprüche in Widerspruch geraten. Das wird als Belastung erlebt, gleichwohl Verwaltungsarbeit etwa zwei Drittel der Tätigkeiten in der Berufseinführungsphase ausmacht. Erwachsenenbildner/innen sind weiters in umfassender Weise kommunikativ und gesellschaftssensitiv. Zudem sind sie regional vernetzt. Lebensweltliche Bezüge und Alltagswissen spielen durchweg eine wichtige Rolle in ihrem Denken und Planungshandeln. Sie transponieren so gesellschaftliche Fragestellungen in ein Bildungsangebot und realisieren durch diese durchgängig kommunikative Haltung »Bildung ein Stück weit unter demokratischem Anspruch« (ebd.:709). Die Berufseinsteiger/innen können dabei nicht auf theoretisches Vorwissen über ihr Praxisfeld zurückgreifen. Sie müssen sich in der Berufseinstiegsphase sowohl Praxiswissen als auch institutionenspezifisches theoretisches Fachwissen und vor allem Verwaltungswissen aneignen. Laut Gieseke gibt es vier unterschiedliche Typen der Aneignung. Der jeweilige Typus vom Anfang des Berufseinstiegs verändert sich bis zum Zeitpunkt des Zweitinterviews nach eineinhalb Jahren nicht – wiederum ein Indiz dafür, dass der Modus des Umgangs mit dem Berufseinstieg bereits in einer früheren biographischen Phase begründet liegt.

1. Der erste der vier Typen ist der Modus »Differenz mit Stabilisierung«. Durch ihn gelingt es, neue Konzepte zu entwerfen, beizubehalten und auch durchzusetzen. Frustrationen werden hingenommen und führen nicht zum Zurückstecken.
2. Der zweite Modus ist der »Spezifizierungsmodus«. Dazu gehören pädagogische Mitarbeiter/innen, die ihre Expertise zum makrodidaktischen und Fachbereich immer weiter verfeinern und ausdifferenzieren.
3. Im »Reduktionsmodus« können Wünsche und Visionen nicht realisiert werden, man zieht sich auf Etabliertes zurück. Es werden keine innovativen, eigenen und anspruchsvollen Ansätze eingebracht. Routine und Sicherheit gewinnen die Oberhand.

4. Im »Reflexionsmodus« wiederum, dem vierten Typus, finden sich starke Ambivalenzen und Reflexionsfähigkeiten, die nebeneinander stehen bleiben können. Routinehandeln wird als Selbstverständlichkeit umgesetzt und spielt keine belastende Rolle. Langfristige Ziele und Visionen werden gleichzeitig mit einer Haltung verfolgt, die den Sachen auf den Grund geht.

Faulstich, Peter (1996b): Job, Jogging und Joghurt – Zukunftsbilder Hauptberuflicher an Volkshochschulen

Im Rahmen einer Tagung mit mehr als 100 hauptberuflichen VHS-Mitarbeiter/innen (vorwiegend aus dem Bereich Sprache) wurde das Thema Zukunft der VHS bearbeitet. In einem *Szenario-Writing* verfassten 83 Erwachsenenbildner/innen kurze Texte zum Thema »Ein Tagesablauf im Jahr 2006«. Diese Texte wurden von Faulstich qualitativ analysiert, um vorhandene Tendenzen bezüglich der Mitgestaltung der Einrichtungen in der Zukunft herauszufinden. Faulstich destilliert unterschiedliche Typen heraus: »Überschwengliche, Modernisierer, Ambivalente, Aus- und Umsteigende, Zurückgezogene, Resignierte, Perspektivische« (ebd.:130). Einerseits denken Erwachsenenbildner/innen traditionell: Beruflich organisierte Arbeit bleibt »Zentrum zukünftig möglicher Identität. Beruflichkeit ist demgemäß unbefragte Voraussetzung für die Lebensgestaltung« (ebd.). Gleichzeitig werden alternative und offenere Zugänge zur Beruflichkeit angedacht. Die Grenzen zwischen Privatleben und Beruf werden von den Erwachsenenbildner/innen in der Zukunft als durchlässiger antizipiert, Arbeitszeiten und Arbeitsorte als flexibler. Alternative Lebensstile (Fahrrad häufiger genannt als Auto, »Joghurt spielt dabei die Rolle des sündlos Labenden«; ebd.:132) sind für die Befragten wichtig. Dass Faulstich programmatisch vorgeht, also eine normative Erwartung an die Professionalität von Erwachsenenbildner/innen⁷ hat, welche mit den Forschungsergebnissen abgeglichen wird, zeigt folgendes Resümee des Autors: Für Faulstich (ebd.:132) ist es »merkwürdig«, dass »politische Interessen und Konflikte so gut wie keine Rolle spielen«. Die »Zukunftsbilder« erscheinen in der Perspektive der Schreibenden »naturwüchsig«. Das deutet der Autor als eine »gefährliche Fehleinschätzung«, weil die Zukunft der VHS auch durch die Hauptamtlichen geprägt wird. Profes-

7 | Vgl. dazu die Ausführungen zur Unterscheidung zwischen programmatischen und rekonstruktiven Forschungshaltungen im Kapitel 1.

sioneller sei es laut Faulstich, wenn politische Interessen und Konflikte von den Erwachsenenbildner/innen stärker wahrgenommen würden.

Nittel, Dieter/Völzke, Rainer (Hg.) (2002): Jongleure der Wissensgesellschaft – Das Berufsfeld Erwachsenen- und Weiterbildung

Nittel und Völzke (2002) befragen in ihrer in journalistischem Stil gehaltenen Studie 18 Erwachsenenbildner/innen aus unterschiedlichen Bereichen; diese erzählen in »narrativen Selbstzeugnissen« (ebd.:21) von der eigenen Berufsrolle, dem Arbeitsalltag und ihrem Werdegang. Eingebettet ist die Forschungsarbeit in die Theorie der Wissensgesellschaft. Die Leistung von Erwachsenenbildner/innen für diese soll einerseits sichtbar gemacht werden, andererseits spekulieren die Autoren, dass gerade die Erwachsenenbildung mit ihrem unscharf definierten Berufsfeld eine »gesellschaftliche Modellfunktion« haben könnte, insofern sie an vielen wichtigen Stellen Leistungen für die Wissensgesellschaft erbringt (ebd.:23). Mit ihrem Anteil an »Mischarbeitsplätzen, alternativen Formen von Professionalität und riskanteren Formen von Beruflichkeit« (ebd.) stellen Erwachsenenbildner/innen unter Umständen eine zeitgemäße Form der Beruflichkeit dar. Für konkrete professionsspezifische Kulturelemente ergeben sich auch hier Erkenntnisse, die schon in anderen Studien auftauchten. Peters (2004) fasst die Publikation von Nittel und Völzke so zusammen:

»So wie die beschriebenen Aufgaben nur teilweise Lernen und Bildung Erwachsener beinhalten, scheinen auch die beruflichen Selbst- und Aufgabenverständnisse nur teilweise darauf bezogen zu sein. Die Referenzpunkte des beruflichen Handelns und der Selbstinterpretation sind u.a. Wissensimplementation und Schaffung neuer Lernkulturen, Kundenzufriedenheit, Selbsterfahrung und Selbstverwirklichung, religiös-spirituelles Erleben, sozialarbeitsnahe Zielgruppen-Bildung, Karriere (eigene und die anderer), Marktbehauptung und wirtschaftlicher Erfolg.« (Ebd.:53f)

Diese »Referenzpunkte« von Erwachsenenbildner/innen zeigen die bereits vertraute Diagnose: Es liegt eine hohe Diversität der Werte vor. Erfolgsdefinitionen für die eigene erwachsenenbildnerische Arbeit beinhalten den Erfolg bei und für Lernende, den Erfolg bei und für Auftraggeber/innen und den eigenen (wirtschaftlichen) Erfolg. Auch Nittel und Völzke

thematisieren die stark lebensgeschichtliche Begründung für die eigene Berufstätigkeit.⁸ Sie beobachten aber noch einen professionstheoretisch interessanten sprachlichen Aspekt: Erwachsenenbildner/innen finden schwer eine Sprache, um das Spezifikum der eigenen pädagogischen Tätigkeit und Leistung zu beschreiben (Nittel/Völzke 2002:143f). Sie greifen auf Metaphern und Bilder zurück, welche sie individuell generieren.⁹

Peters, Roswitha (2004): Erwachsenen- und Weiterbildungsprofessionalität

Peters interviewte zehn Erwachsenenbildner/innen, welche mindestens drei Jahre lang in unterschiedlichen Bereichen tätig waren, sowohl in gemeinnützigen als auch in der gewinnorientierten Erwachsenenbildung. Alle zehn Erwachsenenbildner/innen hatten ein Diplomstudium mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung/Weiterbildung abgeschlossen. Peters geht der Frage nach, inwieweit die Aussagen der qualitativen Interviews darüber Aufschluss geben, ob Professionalität vorhanden ist, sie liefert aber auch wichtige Einblicke in geteilte kulturelle Elemente der Erwachsenenbildner/innen. Sie befragt sie zu ihrem Berufsbewusstsein, wem gegenüber sie Verantwortung empfinden und wie sie Erfolg definieren und kommt zu dem Ergebnis, dass in Bezug auf das berufliche Selbstverständnis sehr unterschiedliche Aspekte zutage treten. Wie schon andere Forschende stellt auch Peters fest, dass es eben keine vorhandene gemeinsame Berufskultur (und damit auch keinen eindeutigen Beruf) gibt:

»Diese Befunde können als Indizien für einen geringen Grad individueller und kollegialer beruflicher Selbstreflexion verstanden werden. Sie verweisen auch darauf, dass ausgebildete Erwachsenenbildner/innen in keine Berufskultur integriert sind, die angemessene Reflexionsmuster, Berufs- und Rollenverständnisse generiert, diskutiert und gegebenenfalls revidiert.« (Ebd.:188f)

8 | Das »biografische Moment« wie eigene Erlebnisse und biografische Stationen, die zur Berufstätigkeit als Erwachsenenbildner/in geführt haben, könnte ein Spezifikum von Erwachsenenbildner/innen sein, zumindest tritt es in vielen Forschungsarbeiten. Vgl. etwa die Darstellung von Gieseke (1989) oder die »berufsbio-graphische Kompetenzaufschichtung« von Seitter (2009a).

9 | Dagegen würden bei bestehenden Professionen oder Berufsgemeinschaften Sprachelemente einer miteinander geteilten Sprache zur Verfügung stehen, wie Trice (1993) veranschaulicht.

Daneben finden sich interessante Teilbefunde, etwa dass sechs von zehn Interviewten den Charakter ihrer Berufsarbeit entweder ganz überwiegend oder doch zur Hälfte als Management sehen, nur einer sieht ihn als Erwachsenenbildungsarbeit (ebd.:187). Gleichzeitig – und widersprüchlich dazu – betrachten sich die Interviewten weniger als Manager/innen denn als »sozialer Akteur« oder »Kommunikator«. Sie bezeichnen ihre Tätigkeit auch schlicht als »Tätigkeit im öffentlichen Dienst« (ebd.:190). Die Sichtweise ist laut Peters nicht auf ein Professionsverständnis bezogen (ebd.). Die Berufsaufgabe wird »[...] humanistisch, politisch, pädagogisch, didaktisch, subjektivistisch oder moralisch in einem eher anwaltlichen Sinne stark der jeweiligen Klientel verpflichtet [...]« (ebd.:194) bewertet. Erfolg wird über den Lernerfolg der Teilnehmenden, über die didaktische Qualität, aber auch über den Erfolg am Markt, im Unternehmen und in der Institution sowie in der Politik definiert (ebd.). Die Erwachsenenbildner/innen spüren Verantwortung gegenüber Vorgesetzten und Geldgeber/innen, Teilnehmer/innen und Trainer/innen, welche von ihnen betreut werden, sowie gegenüber sich selbst und ihren Zielen. Als Wissensressource gelten vielen Erwachsenenbildner/innen allgemeines und persönliches Wissen, aber auch wissenschaftliche Quellen. Am Beginn der Berufstätigkeit ist das Berufsverständnis oft noch »eher politisch-missionarisch« (ebd.:212), später wird es laut Peters realistischer und »konturiert« beziehungsweise »zu einem erwachsenenbildnerischen« (ebd.:212).

Zusammengefasst geben Peters' Untersuchungsergebnisse Auskunft darüber, wie Erwachsenenbildner/innen, welche oft leitende und organisierende Positionen innehaben, ihren Beruf sehen. Die Ressourcen Kommunikation und soziale Kontakte sowie das Thema Management werden hier ähnlich ambivalent erlebt wie in der Untersuchung von Gieseke. Auch die Nähe zur Zielgruppe sowie ein gewisses Sendungsbewusstsein, das man als »idealistische Einstellung« bezeichnen könnte, gehören zu den Forschungsergebnissen, die bei der Untersuchung von Erwachsenenbildner/innen und deren Werten und Einstellungen häufiger vorkommen. Die bekannte Heterogenität der Berufsgruppe (keine einheitliche Berufskultur) wird festgestellt.

Hartig, Christine (2008): Berufskulturelle Selbstreflexion. Selbstbeschreibungslogiken von Erwachsenen- und Weiterbildner/innen

Hartig interviewte 18 hauptberuflich tätige Erwachsenenbildner/innen mittels eines theoriegenerierenden Expert/inneninterviews zum Thema Berufsbild. Alle Interviewten haben Erziehungswissenschaften mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung/Weiterbildung studiert und waren zum Interviewzeitpunkt bereits seit drei Jahren im Beruf. Das Sampling sollte ein großes Spektrum der Erwachsenenbildung abdecken, daher wurden Erwachsenenbildner/innen aus diversen Bereichen der Gesellschaft mit unterschiedlichen Tätigkeitsprofilen interviewt (politische, allgemeine und beruflich-betriebliche Bildung sowie organisierend-planende, lehrende und beratende Tätigkeiten; Hartig 2008:96). Im Anschluss analysierte Hartig die berufskulturellen Selbstbeschreibungen inhaltsanalytisch, was ihr die Erarbeitung von Kategorien ermöglichte, die wiederum die berufskulturellen Selbstbeschreibungen auf drei Achsen beschreiben:

Achse I) Personenbezug versus Professionsbezug

Zunächst verortet Hartig die Selbstbeschreibungen auf der Achse »Personenbezug versus Professionsbezug«. Erwachsenenbildner/innen mit starkem Personenbezug bezeichnet sie als Erwachsenenbildner/innen, die ihren Beruf als »Liebhabertätigkeit« beschreiben. Die Verankerung der Tätigkeit in eigenen Interessen, in der eigenen Biografie und Persönlichkeit sowie in eigenen Erfahrungen als Teilnehmende an Erwachsenenbildung prägen das Berufsbild dieser Erwachsenenbildner/innen. Sie gewinnen Spaß, Freude und berufliche Zufriedenheit aus der unmittelbaren persönlichen Selbstverwirklichung abseits fachlicher oder wissenschaftlicher Gebundenheit. Der Wissenschaft und dem Studium stehen sie mitunter skeptisch gegenüber, unter anderem weil hoch relevante Faktoren für ihre persönliche Arbeitszufriedenheit durch den wissenschaftlichen Zugang entwertet werden (ebd.:150f). Die Leerstelle eines verbindlichen Berufsbildes ist zwar einerseits auch eine Herausforderung und Überlastung, andererseits richten sich gerade Erwachsenenbildner/innen mit starkem Personenbezug hier gut ein, insofern sie den vorhandenen Gestaltungsraum nutzen und mit eigenen persönlichen, individuellen Zugängen füllen beziehungsweise dies als gut, erfüllend und erstrebenswert einschätzen.

Erwachsenenbildner/innen mit starkem Professionsbezug folgen laut Hartig der Logik einer »fachbezogenen Dienstleistung«. Ganz im Gegensatz zu Erwachsenenbildner/innen mit Personenbezug orientieren sie sich stark am Fach, an Ausbildung, an Wissenschaft, an Zuständigkeiten und Rollen. Dementsprechend spielt die eigene Biografie eine geringere Rolle in den Selbstbeschreibungen. Die Kluft zwischen Praxiserfahrung und Wissenschaft wird von ihnen über eine im Studium erworbene »Haltung« überbrückt. Anders als Erwachsenenbildner/innen in der Liebhabertätigkeits-Logik erleben sie kaum eine unangenehme Spannung zwischen organisationalen Zwängen und Pädagogik, bzw. Interaktion. Die unmittelbare Interaktion mit Lernenden verliert in dieser Perspektive an individueller Bedeutung. Eine professionelle Begrenzung der eigenen Zuständigkeit (zuständig für Lernprozesse) sowie Begrenzungen der Funktion durch die Rolle »Vermittler, Ermöglicher und Dienstleister« (ebd.:187) werden vorgenommen.

Achse II) Konkretion versus Abstraktion

Der zweiten Achse ordnet Hartig die Selbstbeschreibungen zwischen »Konkretion versus Abstraktion« zu. Hier geht es darum, wie weit Erwachsenenbildner/innen – gefragt nach ihrem Berufsbild – abstrahieren beziehungsweise wie weit sie in der Beschreibung bei den unmittelbaren Tätigkeiten, dem eigenen Erleben und der eigenen Institution bleiben. Erwachsenenbildner/innen, die das Konkrete als Konstituens heranziehen, beschreiben ihre Tätigkeiten eher, als dass sie sie begründen. Letzteres verlangt nämlich eine stärkere Abstraktion vom unmittelbaren Tun und Erleben. Hartig macht drei Abstraktionsebenen aus: 1) Die Ebene des unmittelbaren beruflichen Tuns vor Ort, 2) die Ebene des Erwachsenenbildungssystems (der Profession) und 3) die Ebene der Gesamtgesellschaft. Auf der zweiten Ebene, die als mittlere Abstraktionsebene interpretiert wird, bringen die Interviewpartner/innen vielgestaltige Ausprägungen ihrer Tätigkeiten auf einen gemeinsamen Nenner. Das gelingt auf der unmittelbaren Ebene nicht. Generell scheint die Fähigkeit zur Abstraktion als solche unerlässlich zu sein, da durch sie die Möglichkeit zu einer geteilten Sprache oder zu geteilten Werten (kulturelle Artefakte) besteht:

»Auf einer konkreten Ebene verunmöglicht die Heterogenität der Aufgaben- und Tätigkeitsprofile in der Erwachsenenbildung quasi die Wahrnehmung von Gemeinsamkeiten zwischen den Berufsrollenträgern. Je weiter von den eigenen Aufga-

benfeldern und Tätigkeiten abstrahiert wird und übergeordnete Aufgaben, Ziele oder Zusammenhänge formuliert werden, desto eher lässt sich ein »erwachsenenbildnerisches Proprium« (Seitter 1999) identifizieren.« (Seitter [1999], zitiert nach Hartig 2008:188)

Achse III) Technikorientierung versus Mission & Orientierung am Lernen Erwachsener

Auf der dritten Achse ordnet Hartig die Selbstbeschreibungen den Polen »Technikorientierung versus Mission« zu, wobei sich hier der Seitenarm Orientierung am Lernen Erwachsener auftut. Erwachsenenbildner/innen, welche eher dem Pol »Mission« zuzuordnen sind, sind politisch und sozial ambitioniert und beziehen ihre Motivation vorwiegend aus der Zugehörigkeit zu weltanschaulichen Bezugsgruppen, welche außerhalb des Systems Erwachsenenbildung angesiedelt sind. Manche haben einen Vertretungsanspruch für die Sache der Erwachsenenbildung, sind Anhänger/innen der Bildungs- und Aufklärungsidee. Jedoch müssen viele über die Jahre pragmatische Konzessionen an Alltagszwänge und gesetzliche Vorgaben machen, weshalb sie von Hartig als »pragmatische Missionare« bezeichnet werden. Pragmatische Missionar/innen beziehen ihre Identität weniger aus der Identifikation mit Erwachsenenbildung als vielmehr aus der Identifikation mit einer Teilaufgabe, etwa politische Bildung oder Frauenbildung (ebd.:267ff). Sie grenzen sich von anderen Erwachsenenbildner/innen ab, nicht weil sie Konkurrent/innen am Weiterbildungsmarkt sind, sondern weil sie andere Weltanschauungen haben.

Den Missionar/innen stehen Erwachsenenbildner/innen mit ausgesprochener Technikorientierung gegenüber. Hartig nennt sie »pädagogische Handwerker« (ebd.:280). Diese nennen sachliche Gründe abseits idealistischer Ambitionen für ihre Berufswahl und für ihr Berufsbild. Sie sprechen von sich als »Fachmann/Fachfrau für Vermittlung« oder »Verwalter« und sind stark fokussiert auf Methoden und Techniken sowie auf die unmittelbare Vermittlungsfunktion. Sie sehen sich als »moderne Dienstleister« (ebd.:282). Der Systematik von Arbeit, Beruf und Profession bei Hartmann (1972:282) folgend, müsste man diese Figur des »pädagogischen Handwerkers« weit eher einem Beruf als einer Profession zuordnen.¹⁰

10 | Im ersten Teil dieser Arbeit wird dieses Schema von Hartmann behandelt (Kapitel 3.1).

Eine Kategorie von Aussagen ließ sich weder der Technikorientierung noch der Mission zuordnen: die Orientierung am Lernen Erwachsener. Diese Erwachsenenbildner/innen pendeln weder in allzu große missionarische Orientierungen außerhalb der Erwachsenenbildung noch betreiben sie eine allzu große »Nabelschau« wie die »Liebhaber/innen«:

»Zum einen fällt auch auf dieser Ebene eine starke Konzentration auf die (Lern) Bedürfnisse der Teilnehmenden ins Auge, hier vor allem in Bezug auf eine *Haltung* den Lernenden gegenüber. Sie ist gepaart mit einer klaren Grundhaltung von Aufklärung und Demokratie [...]. Über diese beiden Aspekte hinaus rückt eine starke, vor allem begriffliche Ausrichtung an einem ausdrücklich als *pädagogisch* oder auch erwachsenenbildnerisch etikettierten Berufsprofil in den Blick. Als viertes Moment lässt sich ein deutlicher *Vertretungsanspruch* für die Erwachsenenbildung feststellen.« (Hartig 2008:291)

Auf zwei von Hartig behandelte Aspekte möchte ich zudem hinweisen: berufliche Sozialisation und Fachsprache. Kaum ein/e Interviewpartner/in konnte die Berufswahl auf Basis eines bekannten Berufsbildes treffen: »Eine sehr gezielte Entscheidung für die Erwachsenenbildung ist aufgrund der weitgehenden Unbekanntheit des Berufsbildes bei den InterviewpartnerInnen eher selten« (ebd.:284). Vielmehr ergab sich häufig während des Studiums der Kontakt mit der Erwachsenenbildung, der manche zukünftige Erwachsenenbildner/in beeindruckte (ebd.:284). Oder aber der Zugang zur Erwachsenenbildung ergab sich erst im Laufe der beruflichen Tätigkeit. Zur Fachsprache ist zu sagen, dass die interviewten Erwachsenenbildner/innen je nach Typ Fachsprache kaum beziehungsweise falsch verwenden.¹¹

»Die Selbstbeschreibungen, die schwerpunktmäßig der Seite der konkreten Selbstbeschreibungsstruktur zugeordnet wurden, fallen durch eine vage und gewissermaßen *unscharfe* Ausdrucksweise auf. Fast alles, was in irgendeiner Weise mit Veranstaltungsplanung oder -organisation zu tun hat, firmiert unter »Konzept« oder »Konzeptentwicklung«. Was am Schreibtisch stattfindet, ist samt und sonders »Verwaltung« und alles (beziehungsweise *nur*) das, was in direkter Interak-

11 | Nittel und Völzke (2002) kommen zu einem ähnlichen Ergebnis: Den Erwachsenenbildner/innen fehle vielfach die Sprache, um das Spezifikum der eigenen pädagogischen Tätigkeit und Leistung zu beschreiben (ebd.:143f).

tion mit TeilnehmerInnen oder Klientel stattfindet ist »pädagogisch. [...] Werden Fachbegriffe verwendet, geschieht dies in den Interviews überraschend häufig nicht im richtigen Zusammenhang oder nicht korrekt.« (Ebd.:331)

Andere wiederum markieren ihre Zugehörigkeit zur Erwachsenenbildung sprachlich und damit gleichzeitig eine deutliche Differenz zu anderen Berufen und Professionen:

»Diese Interviewpartner/innen sind in der Lage herauszustellen, was das spezifisch erwachsenenpädagogische zum Beispiel an ihrer Art der Leitung einer Volkshochschule im Gegensatz zu einem BWLer oder Juristen ausmacht. Es ist klar, dass nicht die einzelnen Tätigkeiten und die zum Einsatz kommenden Kompetenzen das Spezifische ausmachen, sondern die dahinter stehende Haltung und Logik bzw. hier vor allem die Zielperspektive auf individueller (gelungenes Lernen) und gesellschaftlicher (Integration und Zukunftsentwicklung) Ebene.« (Ebd.:334)

Dass Fachsprache und zugehörige Haltungen kein Selbstzweck, sondern von hoher Relevanz für Professionalisierung sind, wird folgendermaßen deutlich: Pädagogische Handwerker/innen und Liebhaber/innen etwa präsentieren sich in der Öffentlichkeit so, dass kaum kenntlich wird, »[...] in welcher Weise hier eine Berufsgruppe eine bestimmte, gesellschaftlich zentrale Aufgabe als eigene Zuständigkeit reklamiert« (ebd.:333). Erwachsenenbildner/innen, die sich am Lernen Erwachsener orientieren, ermöglichen dagegen Erwachsenenbildung nach außen als Profession darzustellen. Nach innen schützen sie die Profession vor Übergriffen, da sie Grenzen und Zuständigkeiten klar benennen:

»Eine spezielle fachbezogene Dienstleistung sowie die Orientierung am Lernen Erwachsener geben der eigenen Selbstbeschreibung ein spezifisches Profil, das in der Öffentlichkeit kommunizierbar ist und einen Hintergrund für die Vertretung professionsspezifischer Interessen und die Zurückweisung von Instrumentalisierungsversuchen bietet. Eine solche Haltung sichert damit die Anschlussfähigkeit der Erwachsenenbildung als sozialem System an gesellschaftliche Entwicklungen und Diskussionen, ohne eine Eigenlogik aufzugeben.« (Ebd.:335)

Hippel, Aiga von/Tippelt, Rudolf (Hg.) (2009): Fortbildung der Weiterbildner/innen. Eine Analyse der Interessen und Bedarfe aus verschiedenen Perspektiven

Das Projekt KomWeit ist eine umfassende Studie mit qualitativen und quantitativen Elementen, die die Mikro-, die Meso- und die Makroebene der Erwachsenenbildung (unmittelbares Lehr-, Lerngeschehen; prädisponierende, organisatorische Tätigkeiten; die Ebene von Verbänden und Anbieter/innen) erfasst. Es wurden 83 problemzentrierte Interviews, 44 Expert/inneninterviews sowie 18 Gruppendiskussionen durchgeführt. Im Rahmen einer Delphi-Befragung, also einer Mehrstufen-Befragung, wurden die Ergebnisse aufeinander bezogen. »Das Forschungsprojekt diskutiert Fortbildungsinteressen und -bedarfe im Kontext von aktuellen Herausforderungen, dem Fortbildungsangebot, dem Selbstverständnis der Weiterbildner, ihrer Qualifikation und Berufserfahrung, ihren Tätigkeiten und strukturellen Rahmenbedingungen.« (Fuchs et al. 2009:19)

Da das Projekt in umfassender Weise auf die Rahmenbedingungen der Berufstätigen eingeht, finden sich sowohl Erhebungen zum »Selbstbild der Weiterbildner/innen« oder zur Frage der »Motivation in der Erwachsenenbildung zu arbeiten« als auch Meinungen zu Fragen der Professionalisierung und Profession Weiterbildung (Kollmannsberger/Fuchs 2009:38ff). Die Darstellung der Ergebnisse beginnt mit der Auflistung von 33 Berufsbezeichnungen, die Weiterbildner/innen in den Interviews benutzten (ebd.:39). Dieses Ergebnis ist nichts Neues im Rahmen der Forschung zu Professionskulturen der Erwachsenenbildung.¹² Von Interesse ist allerdings die Diskussion darüber, welche Berufsbezeichnungen warum verwendet werden. Hier zeigt sich in einem Interview, dass die Offenheit der Erwachsenenbildung bezüglich ihrer Beruflichkeit und Professionszugehörigkeit bewirkt, jenen Begriff für den eigenen Beruf zu wählen, der mehr Renommee verspricht.

»Wenn ich mich als Coach bezeichne, kann ich mehr Geld verlangen, wenn ich der Supervisor bin, bekomme ich weniger Geld. Weil Supervisor ist ein Begriff, der vor allen Dingen im pädagogischen und psychologischen Bereich ein Begriff ist, der in Relation zum Profit-Bereich natürlich auch immer weniger zählt.« (Ebd.:41)

12 | Vgl. dazu »Forschungsergebnisse zu Berufsbezeichnungen und beruflicher Identität von Erwachsenenbildner/innen« in diesem Kapitel.

Viele Interviewpartner/innen haben bei der Frage nach der Bezeichnung ihres Berufs Schwierigkeiten, auf Anhieb eine passende Beschreibung zu finden (ebd.:41). Die berufliche Sozialisation, das Ursprungsstudium sowie die aktuelle institutionelle Bezeichnung für die Tätigkeit werden häufig herangezogen. Zwar sehen sich einige Interviewpartner/innen als Weiterbildner/innen, jedoch findet hier auch eine Abwertung des Begriffs statt. Der Wortteil -bildner wird mit »Bildhauer« und »so etwas Missionarisches« assoziiert, was dem Selbstbild der Interviewten nicht entspricht, die die Bedürfnisse der Lernenden im Blick haben.¹³

Zudem betrachten sich Interviewte erst als Weiterbildner/innen, wenn sie unmittelbar mit Lernenden arbeiten. So zeigte sich auch in diesem Forschungsprojekt, dass viele Verwaltungskräfte sich kaum als Weiterbildner/innen bezeichnen, verbreiteter ist der Begriff »Bildungsmanager/in« (ebd.:42f). Es gibt sowohl die intrinsische als auch die extrinsische Motivation, in der Erwachsenenbildung zu arbeiten, wobei die extrinsische Motivation in eine intrinsische übergehen kann. Auf der einen Seite bietet der Beruf Erwachsenenbildner/in die praktischen Vorteile, Beruf und Familie verbinden zu können. Er ermöglicht es, die Berufstätigkeit flexibel zu gestalten und nebenbei zu verdienen. Auf der anderen Seite gibt es die intrinsische Motivation: »Idealismus, Spaß am Vermitteln oder an der Weiterentwicklung anderer Leute« (ebd.:44).

Die Idee einer strukturellen Professionalisierung oder Verberuflichung wird anscheinend überwiegend als gescheitert betrachtet (ebd.:47). Der Gewinn einer weiterhin offenen beruflichen Zugänglichkeit zur Profession Erwachsenenbildung scheint in den Ergebnissen durch: Durch freiberufliche Kursleiter/innen ohne Gebundenheit an eine Profession und Standards ist es möglich, das Angebot der Erwachsenenbildung breit

13 | Zu ähnlichen Ergebnissen gelangte Filla (2014:46) in einer Umfrage von 1.000 Personen in Österreich. Gefragt wurde nach der assoziativen Beurteilung der Begriffe Erwachsenenbildung und Weiterbildung: »Weiterbildung ist der signifikant besser beurteilte Begriff, der moderner klingt. Selbst im Bereich der Persönlichkeitsbildung wird Weiterbildung präferiert. Beide Begriffe sind überwiegend positiv besetzt, negative Assoziationen lösen sie nur bei einer unter zwanzig Prozent liegenden Minderheit der Befragten aus.« Fillas Hypothese dazu lautet: Erwachsenenbildung klinge im Vergleich zu Weiterbildung paternalistisch und bevormundend.

zu gestalten. Das eröffnet Anbieter/innen eine hohe Flexibilität, mit der sie dem permanenten Wandel begegnen können:

»Professionalisierung als Verberuflichung stößt, eingedenk beispielsweise arbeitsrechtlicher Konsequenzen, aus Sicht der Makroebene genauso in finanzieller Hinsicht auf ihre Grenzen wie die Entwicklung von Professionalität, die sich bei freiberuflichem Personal auch in entsprechenden Honoraren niederschlagen sollte.« (Ebd.:47)

Die Verlierer/innen könnten jene gehören, die sich als Erwachsenenbildner/innen via Studium oder einschlägiger Höherqualifizierung professionalisieren, daraus jedoch kaum Anstellungs- und Einkommensvorteile ziehen:

»Das Scheitern einer Etablierung der Profession des Weiterbildners impliziert auch, dass Absolventen entsprechender Studiengänge gegenüber Absolventen anderer Disziplinen keine direkten beruflichen Vorteile im Berufsfeld Erwachsenenbildung hatten und haben [...]«. (Ebd.:47)

Zech, Rainer u.a. (2010): Organisationen in der Weiterbildung. Selbstbeschreibungen und Fremdbeschreibungen¹⁴

Rainer Zech und seine Mitarbeiter/innen benutzten Daten, die im Rahmen eines Qualitätssicherungssystems für Weiterbildungseinrichtungen erhoben wurden. Organisationen der Weiterbildung mussten sich selbst beschreiben. Dieser Forschungszugang unterscheidet sich von allen anderen genannten dadurch, dass er auf Organisationskulturen abstellt und nicht auf kulturelle Elemente, die an einzelnen Erwachsenenbildner/innen festgemacht werden. Die Selbstbeschreibungen werden auf einer Ebene der Beobachtung zweiter Ordnung als wissenschaftliche Fremdbeschreibungen inhaltsanalytisch bearbeitet und dann wiedergegeben. So soll der habituelle Typ von Organisationen rekonstruiert werden:

»In unserer Forschung wollen wir also auf eine typologisierte Wiederbeschreibung von Selbstbeschreibungen von Weiterbildungsorganisationen hinaus, d.h. auf eine Generierung von habituellen Typen, die die regelgeleitete Funktionslogik von Weiterbildungsorganisationen rekonstruieren, wie wir sie aus unseren Analysen

14 | Eine kurze Darstellung findet sich auch in Zech (2009).

der jeweils verwendeten Speziesemantiken der Organisationen rekonstruieren können.« (Ebd.:29)

Schon vor der Analyse setzen Zech et al. »deskriptive Cluster«, in die sie die Organisationen je nach institutionellem Status einordnen (ebd.:28f). Sie geben folgende Typologie vor: 1) öffentliche Einrichtungen, Volkshochschulen, 2) staatlich anerkannte, weltanschaulich gebundene Organisationen (Politik, Sozialpartner, Konfession), 3) staatlich nicht anerkannte, gemeinnützige, private Organisationen (zum Beispiel Managementkollegs), 4) kommerzielle Weiterbildungsanbieter/innen (zum Beispiel bestimmte Branchen im IT-Bereich oder Sprachen) und 5) Weiterbildungsabteilungen von Unternehmen. Zech und seine Mitarbeiter/innen hatten einerseits die ganze Organisation aus systemtheoretischer Sicht im Blick und setzten andererseits ihren Fokus auf Managementaspekte. Aber auch, wenn der Forschungszugang ein anderer ist, zeigen sich ähnliche Ergebnisse. Im Folgenden werden exemplarisch zwei Forschungsergebnisse zusammengefasst: das Bildungsziel und die Semantik, die in den unterschiedlichen Organisationstypen gepflegt wird (ebd.:34ff).

1. *Volkshochschulen*, finden die Forschenden heraus, legen das zentrale Bildungsziel auf Zufriedenheit und persönliches Wohlbefinden (und nicht etwa auf Qualifikation). Die Semantik folgt dem »Harmoniemilieu der bürgerlichen Mitte«, es geht ums Wohlfühlen und es braucht keinerlei extrinsische Motivation zum Lernen. Auch der Umgang miteinander ist von dieser Semantik geprägt. Dieser habituelle Typus wird »familiäre Organisation« genannt.
2. Das Bildungsziel einer *konfessionellen Einrichtung* ist es, aus der Gesellschaft Ausgeschlossene zu integrieren und zwar über die Vermittlung von praxisrelevanter Handlungskompetenz. Die Semantik ist die der religiös-moralischen Pflichterfüllung und weniger jene des Wohlfühlens. Der habituelle Typus heißt »dienende Organisation«.
3. Das beschriebene *gemeinnützige, staatlich nicht anerkannte, private Bildungsinstitut* befindet sich im Bereich der Psychotherapie. Deshalb – so vermuten die Autor/innen – gehört zum Bildungsziel hier die Stärkung individueller Potenziale sowie die Beziehungs- und Selbststeuerungskompetenz. Die Semantik ist die der Perfektibilität. Diese Einrichtung wird als »narzisstische Einrichtung« bezeichnet.

4. Der *kommerzielle Anbieter* (IT-Bereich) ist stark von Funktionalität geprägt. Die Semantik ist marktwirtschaftlich, technik- und zweckorientiert. Das Bildungsziel ist es, beruflichen Aufstieg zu ermöglichen. Dem folgt ein instrumentelles Lern- und Managementverständnis. Der habituelle Typus wird als »funktionale Organisation« bezeichnet.
5. Die *innerbetriebliche Weiterbildung* wiederum hat das Ziel, durch optimale Förderung der vorhandenen Potenziale den Erfolg des Unternehmens und der Beschäftigten zu stützen. Sie kümmert sich vorrangig darum, die Besten zu bekommen und zu halten. Die Semantik ist unternehmerisch, jedoch gibt es auch Verständnis dafür, dass Management und Bildung unterschiedliche Aufgaben zugeordnet werden. Der habituelle Typus ist die »souveräne Organisation«.

Diese hier in aller Kürze zusammengefassten Forschungsergebnisse zu Organisationen der Weiterbildung haben auch verglichen mit der Forschungslandschaft der Erwachsenenbildungsforschung ihre eigene Sprache und Semantik. Jedoch lassen sich durchaus Parallelen in den Ergebnissen erkennen: Die Buntheit der Ausrichtungen der Organisationen (von konfessionell bis kommerziell) wiederholt gewissermaßen Nittels und Völzkes (2002) Kurzporträt der »Jongleure der Wissensgesellschaft«, wie es von Peters (2004) zusammengefasst wird:

»Die Referenzpunkte des beruflichen Handelns und der Selbstinterpretation sind u.a. Wissensimplimentation und Schaffung neuer Lernkulturen, Kundenzufriedenheit, Selbsterfahrung und Selbstverwirklichung, religiös-spirituelles Erleben, sozialarbeitsnahe Zielgruppen-Bildung, Karriere (eigene und die anderer), Marktbehauptung und wirtschaftlicher Erfolg.« (Ebd.:53f)

Auch die von Hartig (2008) gefundene missionarische Selbstbeschreibungslogik im Zugang zur eigenen Tätigkeit findet sich hier in der »dienenden Organisation« wieder. Zech (2010:238f) bezeichnet nämlich die Funktionslogik der gemeinnützigen Einrichtung im Bereich Psychotherapie als »missionarisch«. Die Selbstbeschreibung der »Liebhabertätigkeit« bei Hartig hat Parallelen zum »Wohlfühlen und zum Harmoniemilieu«, das bei Volkshochschulen gefunden wurde, geht es hier doch vorrangig um intrinsische Motivation, die auch bei der »Liebhabertätigkeit« vorrangig sein dürfte. Die Technikorientierung und die »pädagogi-

schen Handwerker« Hartigs finden sich wiederum im Lernverständnis der »funktionalen Organisation« wieder.

**Nittel, Dieter/Schütz, Julia/Tippelt, Rudolf (2014):
Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens.
Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung**

Im Gegensatz zu anderen Untersuchungen erfassen Nittel, Schütz und Tippelt berufliche Fremd- und Selbstbilder von unterschiedlichen pädagogischen Berufsgruppen. Sie gehen also über die Erwachsenenbildung hinaus. Die Autor/innen loten aus, wie die strukturelle Professionalisierung aller pädagogisch Tätigen, welche sie empfehlen (ebd.:255ff), صورت werden kann. Es wurden 1.600 Fragebögen ausgewertet sowie 27 Gruppendiskussionen in zehn pädagogischen Berufsbereichen durchgeführt (ebd.:30). Folgende pädagogischen Berufsbereiche/Berufsgruppen wurden erfasst: »Erzieherinnen, Grund- und Hauptschullehrerinnen, außerschulische Jugendbildnerinnen, Sonder- und Heilpädagoginnen, Realschul- und Gymnasialschullehrerinnen, berufliche Weiterbildnerinnen, Dozentinnen/Trainerinnen/planerisch tätige Mitarbeiterinnen in der Weiterbildung und Hochschullehrerinnen in Universitäten und Fachhochschulen« (ebd.:31).

Eines der Ergebnisse dieser vergleichenden Forschung bestätigt den Forschungsstand: Im Bereich der Erwachsenenbildung (und auch der Berufsschulen) sind Ausbildung, Qualifikation, Zielgruppe und Aufgabenbereiche stark heterogen. Deshalb findet man hier auch dementsprechend weniger homogene Fremd- und Selbstbilder als etwa bei Grund-, Haupt-, Gymnasiallehrer/innen und Erzieher/innen. Weiters konstatieren die Forschenden, dass die Vertreter/innen der einzelnen pädagogischen Berufsbereiche einander kaum kennen: Die Fremdbilder sind klischeehaft und diffus, folgen der öffentlichen Meinung (ebd.:231).

»Dieser Befund korrespondiert mit der Beobachtung, dass über die Grenzen der einzelnen Segmente im pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens hinaus kein nennenswertes Gefühl der Zusammengehörigkeit auffindbar ist. Das legt die Schlussfolgerung nahe, dass die diversen Berufsgruppen im System des lebenslangen Lernens sich *nicht als Kolleginnen wahrnehmen*.« (Ebd.)

Bezüglich der Arbeitszufriedenheit liegen Hochschule und Weiterbildung gleich auf, im mittleren bis oberen Bereich. Die Anerkennung der

Öffentlichkeit bestätigt für die Weiterbildung ein mittleres Ergebnis und für die Hochschule ein hohes. Der Grund- und Pflichtbereich hingegen liegt niedriger, sowohl bezüglich Arbeitszufriedenheit als auch bezüglich Anerkennung. Die Autor/innen erfragen auch soziale Anerkennung und stellen fest, dass soziale Anerkennung auch von den Berufstätigen selbst thematisiert wird (ebd.:236). Einige Berufsgruppen haben ein schlechtes Selbstbild, obwohl sie von außen als gut wahrgenommen werden. Die Erwachsenenbildung und die Berufsbildung haben ein positives Selbstbild und werden auch von den anderen pädagogischen Gruppen so wahrgenommen (ebd.:240). Dennoch kommen die Autor/innen in Bezug auf Professionalisierung im Bereich des lebenslangen Lernens (ebd.255ff) zu einer pessimistischen Folgerung:

»Ganz generell herrscht quer durch die sozialen Welten pädagogisch Tätiger eine Tendenz der Fremdheit vor. Die im pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens aktiven Akteure nehmen sich nicht als Kolleginnen wahr. Die Kooperationsintensität und Kooperationshäufigkeit könnte deutlich gesteigert werden, gelänge es, die hier diagnostizierte Fremdheit zu reduzieren.« (Ebd.:259)

Sie sehen weitere Handlungsbedarfe und eine Situation, die weitere Veränderungen erwarten lassen könnte: Das Mandat (Zuständigkeit) der pädagogisch Tätigen ist größer als ihre Berechtigung (Lizenz). Das Spannungsverhältnis dazwischen »[...] markiert den strukturellen Hintergrund für weitere zu erwartende Professionalisierungsbemühungen« (ebd.:256).

Forschungsergebnisse zu Berufsbezeichnungen und beruflicher Identität von Erwachsenenbildner/innen

Ein weiterer Strang der Erwachsenenbildungsforschung beschäftigt sich mit dem berufskulturellen Element der Identität als Erwachsenenbildner/in. »Thus, without changing an identity or acquiring a new one it is impossible to become a professional in a specific profession.« (Jarvis/Bron 2008:40) Dass sich einzelne Erwachsenenbildner/innen die Frage nach ihrer beruflichen Identität stellen, zeigt dieses Beispiel: Im Artikel »Ich steh' vor der Gruppe und hab' kein Diplom« stellt sich Appel (2000) die Frage: »Bin ich eine Erwachsenenbildnerin?« Es irritiert sie, dass sie keine einschlägige Ausbildung hat:

»Mein Einstieg in die Erwachsenen- und Weiterbildung erfolgte in einer Art Lehre: Ich habe zugeschaut und zugehört [...]. Um die Profession der Erwachsenenbildnerin ausüben zu können, habe ich keine Fachhochschule besucht und kein einschlägiges Studium gemacht. [...] Bin ich's also, oder bin ich's nicht?« (Ebd.:12f)

Appel kommt zu dem Ergebnis doch eine Erwachsenenbildnerin zu sein. Insgesamt bildet dieses Beispiel eine Ausnahme. Erwachsenenbildner/innen schöpfen aus diversen Quellen, um ihre berufliche Identität aufrechtzuerhalten. In der Regel ist es kein (bewusstes) Thema für sie (Hartig 2008, Nittel/Völzke 2002).

Die Erwachsenenbildungsforschung ist dieser Fragestellung schon häufig nachgegangen, indem sie Berufsbezeichnungen, welche Erwachsenenbildner/innen für sich selbst verwenden, auflistet:

1. Gruber (o.J.:1) hält fest, dass sich Erwachsenenbildner/innen in Österreich zum Beispiel als »Bereichsleiterin, Bildungsmanagerin, Kursleiterin, Kulturvermittler, pädagogischer Mitarbeiter, Trainer« bezeichnen.
2. Kade, Nittel und Seitter (2007:144) thematisieren den bunten Strauß an Berufsbezeichnungen als »Reflex auf die Heterogenität des Berufsfeldes«: »Der Kanon von Bezeichnungen, um die in der Erwachsenen- und Weiterbildung tätigen Praktiker zu etikettieren, stellt einen unmittelbaren Reflex auf die Heterogenität des Berufsfeldes und die unterschiedlichen Stadien der Professionalisierung in den diversen Segmenten dar. Dieser Kanon umfasst Kategorien wie: Bildungsreferent, Weiterbildungslehrer, erziehungswissenschaftlicher Praktiker [...], Lerninitiator, Dozent, Trainer, Lernhelfer, Kursleiter, Studienleiter, Weiterbildungsberater, Bereichsleiter, Andragoge, Erwachsenenpädagoge, Bildungsmanager, Weiterbildungsberater usw.«
3. Auch Kraft (2010:405) listet in geschlechtergerechter Sprache Berufsbezeichnungen für Erwachsenenbildner/innen auf und moniert deren ungenaue Definition: »So finden sich beispielsweise Erwachsenenbildner/in, Weiterbildner/in, Bildungsmanager/in, Dozent/in, Lehrende, Kursleiter/in, Trainer/in, (Lern)Berater/in, (Lern)Begleiter/in, Moderator/in, Coach u.a. Diese genannten unterschiedlichen Titulierungen sind weder präzise definiert noch handelt es sich um geschützte Berufsbezeichnungen.«

4. Nicht nur im deutschsprachigen Bereich, auch für die Erwachsenenbildung in Europa versammeln Autor/innen diverse Berufsbezeichnungen. Jarvis und Bron (2008) nehmen dabei die historische Entwicklung in den Blick Ursprünglich galten nur »Volksbildner« und freie Erwachsenenbildner/innen als Erwachsenenbildner/innen. Zunehmend verwenden Berufstätige andere und neue Bezeichnungen und schaffen damit neue Rollenbilder: »Traditionally a group of adult educators was called folkbildare/Volksbildner and liberal adult educators. These were old roles well defined and established. Today we have those who named themselves coaches, advisers, trainers and counselors. They are employed by public and private organisations, many are self-employed. What unites them is that they deal with a broadly defined learning of adults.« (Ebd.:43)
5. Kollmannsberger und Fuchs (2009:39) listen ebenfalls 33 in Interviews und Befragungen erhobene Berufsbezeichnungen auf.

Berufsbezeichnungen sind sichtbare Kulturelemente, vereinbarte Wortverwendungen, die das Spezifikum der eigenen beruflichen Tätigkeit markieren sollen und von einer Gruppe von Menschen geteilt und verstanden werden. Sie werden auf der einen Seite verwendet, um sich selbst in der Berufstätigkeit zu bestimmen, kenntlich zu machen und zuzuordnen. Auf der anderen Seite dienen sie der Abgrenzung zu anderen Berufstätigen.

»Gruppenbezeichnungen, und zumal die von Berufsgruppen, protokollieren gleichsam einen jeweiligen Stand der Auseinandersetzungen und Verhandlungen um offizielle Bezeichnungen und die damit verbundenen symbolischen wie materiellen Vorteile. Eine Berufsbezeichnung, ein Titel bildet (wie Lohn oder Gehalt) eine positive oder negative Vergütung, im Sinne einer *Unterscheidungsmarke* [...], deren Wert sich nach der Stellung innerhalb eines hierarchisch gestaffelten Systems von Titeln richtet und die auf diese Weise zur Festlegung der jeweiligen Positionen von Akteuren und Gruppen beiträgt.« (Bourdieu 1985:25)

»Symbolische und materielle Vorteile« werden also mit Bezeichnungen transportiert und generiert beziehungsweise von diesen als ein Ausdruck von Kultur »begleitet«. Hier lässt sich für Erwachsenenbildner/innen ein

interessantes Phänomen feststellen: Sie suchen sich Berufsbezeichnungen aus, welche sie für attraktiv befinden.¹⁵

Das Phänomen, andere und eher Begrifflichkeiten aus dem Profit-Bereich zu verwenden, da diese eine »positive Identität« versprechen, findet sich auch in einer französischen Studie zu »trainers-consultants«, welche in einem Berufsverband vertreten sind:

»It has also been observed that in the world of management consultancy, where a form of symbolic prestige is crucial in relationships with customers, the title of ›consultant‹ is more appreciated as a ›better sell‹ than ›trainer‹ with regard to clients such as executives and managers.« (Bonnafous/Ardouin/Gravé 2015:179)

Professions- und berufstheoretisch gibt es keine Berufsgruppe oder Profession, wenn deren Angehörige sich nicht auch namentlich als Angehörige derselben wahrnehmen. Wenn Diagnosen zur Erwachsenenbildungsprofessionalisierung gestellt werden, steht daher richtigerweise sowohl die berufliche Identität als auch ihre Bezeichnung im Fokus der Aufmerksamkeit. Umgekehrt wird die Notwendigkeit von Verberuflichung und Professionalisierung damit begründet, dass es zwar eine große Gruppe Berufstätiger gibt, die der Erwachsenenbildung zuzuordnen sind und die dort ihre Leistung erbringen, eine berufliche Identifikationsmöglichkeit bisher jedoch kaum in klarer und befriedigender Weise vorhanden ist. Latke (2008) resümiert unter dem Titel »Need for an adult educator's identity«:

»Producing competent adult educators alone is not enough. Adult learning professionals need an identity. Adult education is not regarded as a profession because adult educators cannot sufficiently differentiate their work field from others. Adult educators have to be empowered in this respect, so that they can ›invent‹ them-

15 | In einer breiten Untersuchung von Erwachsenenbildner/innen, die in diesem Kapitel vorgestellt wurde, findet sich das bereits erwähnte Zitat einer/eines Berufstätigen: »Wenn ich mich als Coach bezeichne, kann ich mehr Geld verlangen, wenn ich der Supervisor bin, bekomme ich weniger Geld. Weil Supervisor ist ein Begriff, der vor allen Dingen im pädagogischen und psychologischen Bereich ein Begriff ist, der in Relation zum Profit-Bereich natürlich auch immer weniger zählt.« (Kollmannsberger/Fuchs 2009:41)

selves. It is also necessary to counteract tendencies towards a ›taylorisation‹ of the field with a strong separation of work which would lead to an ever growing deprofessionalisation. Adult education professionals should set themselves a common set of competencies as a standard and should work towards achieving a proper identity.« (Ebd.:162)

Eine gemeinsame Identität gilt in der Erwachsenenbildungsforschung als Schutzschild gegen die drohende Aufspaltung in verschiedene Felder und gegen die Schwächung der beruflichen Gruppe. Das hat die Folge, Interessen schlechter artikulieren und durchsetzen zu können. Hartig kommt in ihrer Arbeit zu berufskultureller Selbstreflexion von Erwachsenen- und Weiterbildner/innen zu einem ähnlichen Resümee, wobei sie zusätzlich unklare Zuständigkeiten und ungeklärte Motivationslagen mitdenkt:

»Auch wenn die Fragen bleiben, wer für die Formulierung und berufspolitische Durchsetzung eines eindeutigen Berufsprofils zuständig sein könnte und ob eine solche Festlegung überhaupt wünschenswert ist, kann festgehalten werden, dass bis dato kein klares Identifikationsangebot für die in der Praxis Tätigen vorliegt.« (Hartig 2008:66)

Folgt man anderen sozialwissenschaftlichen Zugängen, so wird diese Perspektive aus der Erwachsenenbildungsforschung untermauert. Die Stärke einer beruflichen Gemeinschaft und das Ausmaß an Selbstkontrolle, das sie ausüben kann, sind auch für US-amerikanische Organisationsforscher/innen damit verbunden, wie ähnlich die Mitglieder einander sind, also damit, in welchem Ausmaß sie über geteilte Kulturelemente und geteilte Identität verfügen:

»We have argued thus far that occupational communities represent bounded work cultures populated by people who share similar identities and values that transcend specific organizational settings. Moreover, self-control is a prominent cultural theme in all occupational communities, although its realization is highly problematic. Occupational communities vary with respect to how much self-control they have been able to carve out. The more self-control possessed by an occupational community, the more distinct and self-perpetuating its culture.« (van Maanen/Barley 1982:44)

Die vielgestaltige Erscheinungsform beruflicher Identität innerhalb der Erwachsenenbildung ist diesen Forschungsaussagen zufolge Ausdruck und Problembereich nicht gelungener Professionalisierung, Berufsbezeichnungen wurden aufgelistet und die Spuren der Verwendung für das eigene berufliche Tun verfolgt. Eine weitere systematische Untersuchung von verwendeten Berufsbezeichnungen könnte festgestellte verwendete Begrifflichkeiten bezüglich Bedingungsfaktoren für die Verwendung verschiedener Bezeichnungen systematisieren, um zu ergründen welche beruflichen Tätigkeitsbereiche mit welchen Berufsbezeichnungen und welchen Positionierungen in Verbindung stehen. Dadurch würde die bestehende Heterogenität der Erwachsenenbildner/innen gleichsam von Innen her ausgeleuchtet.

5.2.3 Zusammenfassung und Forschungsdesiderate

Werden diese Forschungsarbeiten und Zugänge zusammengefasst, so kann man sich einerseits auf die inhaltlichen Ergebnisse zu erwachsenenbildnerischen Subkulturen und Kulturelementen konzentrieren. Im Sinne der Entwicklung einer Profession können hieraus Folgerungen gezogen werden, wo Schwachpunkte und Ansatzpunkte für strukturelle Professionalisierung erkennbar werden. Andererseits lässt sich im Sinne der Disziplinreflexion danach fragen, wie gut die Disziplin dieses Forschungsfeld bearbeitet hat, etwa wo mögliche Forschungslücken auftauchen.

Inhaltliche Ergebnisse zu erwachsenenbildnerischen Subkulturen und Kulturelementen

Es finden sich diverse Ergebnisse zu beruflichen Kulturelementen der Erwachsenenbildung in mehr als einer Untersuchung. Diese werden im Folgenden stichpunktartig aufgelistet:

- Die untersuchten Erwachsenenbildner/innen zeichnen sich häufig durch einen hohen Idealismus aus. Sie sind mitunter missionarisch (Hartig 2008, Gieseke 1989, Peters 2004, Hippel/Tippelt).
- Für die Ausübung der beruflichen Tätigkeit sind biografische und private Bezüge (abseits der Berufstätigkeit) relevant und weniger eine berufliche Sozialisation im Rahmen einer beruflichen oder professions-spezifischen Ausbildung (Gieseke 1989, Arnold 1983).

- Erwachsenenbildner/innen erscheinen als kommunikativ und kommunikationskompetent (Peters 2004, Gieseke 1989).
- Selbstverwirklichung ist ein Wert, sowohl die eigene Berufstätigkeit als auch die Lernenden betreffend (Hartig, Nittel/Völzke 2002).
- Innere Gespaltenheit beziehungsweise Frustration zeigt sich im Verhältnis zu den organisatorischen und managementnahen Bereichen der eigenen Tätigkeit (Arnold 1983, Gieseke 1989, Hartig 2008).
- Die Heterogenität der Erwachsenenbildner/innen und der Erwachsenenbildung wird in fast allen Forschungsarbeiten bestätigt. Es wird sowohl in unterschiedlichsten wertgebundenen Ausrichtungen der Erwachsenenbildner/innen als auch in vielen Berufsbezeichnungen erkennbar (Hartig 2008, Gieseke 1989, Nittel/Völzke 2002, Peters 2004, Hippel/Tippelt, Zech 2009).
- Die Erwachsenenbildner/innen haben Schwierigkeiten, das Spezifische ihrer erwachsenenbildnerischen Arbeit in Worte zu fassen (Nittel/Völzke 2002, Hartig 2008, Hippel/Tippelt 2009).

Disziplinreflexion und Forschungslücken

Aus den referierten Forschungsergebnissen lässt sich wenig Neues folgern. Es wurde immer wieder festgestellt, dass die berufskulturelle Heterogenität als ein Zeichen mangelnder Verberuflichung und struktureller Professionalisierung gewertet werden kann. Der hohe Anteil an idealistischen (missionarischen) und zu Selbstverwirklichung im Beruf neigenden Erwachsenenbildner/innen ist vor dem Hintergrund der strukturellen Professionalisierung zu diskutieren: Verberuflichung und Professionalisierung sind ohne Standardisierung (des Berufsbildes, der Berufsausübung etc.) nicht denkbar. Soll die strukturelle Professionalisierung vorangetrieben werden, werden die Anteile *Selbstverwirklichung* und *Idealismus* möglicherweise geringer oder in eine andere Erscheinungsform eingebettet.

Hoch relevant erscheint die Unklarheit darüber, ob Bildungsmanagement und Organisationstätigkeiten zum Profil der Profession gehören. Die zwiespältigen und negativen Haltungen von Erwachsenenbildner/innen zum Management und zur Organisationsarbeit lassen erkennen, dass disziplin- und professionsintern ungeklärt ist, was das Pädagogische umfasst beziehungsweise was im Sinne der Erwachsenenbildung nicht integrierbar ist. Der Status des Bildungsmanagements als Teilbereich einer erwachsenenbildnerischen Profession erscheint in diesem Zusammen-

hang klärungsbedürftig Vor einer ähnlichen Herausforderung stehen die Befürworter/innen der strukturellen Professionalisierung angesichts der Sprachlosigkeit der Erwachsenenbildner/innen, wenn es darum geht, das Spezifische und Eigentliche der eigenen Profession zu benennen.

Professionslogisch erforderlich wäre die Erarbeitung einer verbindlichen Sprachverwendung und eines Begriffsinstrumentariums, das auflistet, was Erwachsenenbildner/innen tun und was sie leisten.

Besonders erwähnenswert im Zusammenhang mit der Forschung über professionelle Subkulturen der Erwachsenenbildung scheinen mir die inhaltlichen Zugänge der Forschenden zu sein. Natürlich sind die Fragestellungen, mit denen Forschende an die Beforschten herantreten, etwas Gemachtes und von der Disziplin Hergestelltes. Weder Forschungsfragen noch untersuchte Zielgruppen oder inhaltliche Kategorien der Analyse sind etwas Naturwüchsiges, sie spiegeln vielmehr den jeweiligen Zeitgeist im inhaltlichen Zugriff der Forschenden wider. Hier zeigt sich womöglich, dass Forschende in der Beurteilung von Erwachsenenbildner/innen und deren Professionalität unangemessen sind. Hartig berichtet über eine Kritik Nittels an Forschungskolleg/innen:

»Nittel kritisiert die Haltung der Mehrheit der Erziehungswissenschaftler/innen, die sich mit der Professionalisierung in der Erwachsenenbildung beschäftigen. Sie würden gegenüber dem Berufsfeld von vornherein mit Defizitannahmen operieren und dadurch zum einen zur Seite des faktisch erfolgreichen Handelns hin blind werden und zum andern zu einer Fortschreibung einer Defizitdarstellung der Berufskultur in der Öffentlichkeit beitragen.« (Hartig 2008:82)

Die Ergebnisse von programmatischen¹⁶ Untersuchungen zu beruflichen Kulturen zeigen meist ein gemischtes Bild: Vorhandene Professionalität wird konstatiert, aber nicht überall und nicht verbindlich. Häufig wird ein geringer Grad an Professionalität festgestellt (Arnold 1983, Peters 2004, Gieseke 1989, Hartig 2008). Was fehlt ist in manchen Fällen eine dezidierte Benennung der Kriterien für Professionalität. Insbesondere das

16 | Forschungszugänge lassen sich laut Hartig (2008:66) unterscheiden in programmatische und rekonstruktive. Die programmatische Forschung möchte an der Entwicklung eines Berufsprofils mitarbeiten. Die rekonstruktive Forschung hingegen möchte Vorhandenes schlicht beschreiben beziehungsweise rekonstruieren.

Fehlen eines disziplininternen Konsenses darüber, was Professionalität ausmacht, führt zu Problemen bei der Vergleichbarkeit und Gültigkeit der Ergebnisse. Vor allem in den Anfängen der Forschung zu beruflichen Kulturelementen wurde häufiger noch das traditionelle Konzept für Professionen zur Interpretation herangezogen. Da schon von vornherein klar ist, dass es diese Merkmale für Erwachsenenbildner/innen nicht beziehungsweise nur in Ansätzen oder in Teilen gibt, kann das Ergebnis programmatischer Forschung kein anderes sein, als das erzielte, teilweise negative. So wird festgestellt, dass die berufliche Sozialisation als solche nicht vorhanden sei und berufliche Kompetenzen aus dem privaten oder aus anderen Bereichen geschöpft würden (Gieseke 1989, Arnold 1983). Weiters wird ein gewisser Mangel an ethischer Grundhaltung und politischem Verständnis festgestellt (Peters 2004, Faulstich 1996b).

Anders geht Hartig (2008) vor, die untersucht, ob Erwachsenenbildner/innen ein gewisses Abstraktionsvermögen bei der Beschreibung ihrer Tätigkeit an den Tag legen und ob sie ihren Platz als Stellvertreter/innen der Erwachsenenbildung in der Gesellschaft einnehmen. Dass und wie hier die Frage nach Professionalität gestellt wird, ist vor dem Hintergrund einer absolvierten professionsspezifischen Ausbildung anders zu interpretieren als bei den anderen Forschungen. Es zeigt sich insgesamt also das Problem, dass unterschiedliche Gruppen erforscht wurden. So findet Hartig beispielsweise Professionalität im genannten Sinne vor, weil sie Absolvent/innen der Studienrichtung »Erziehungswissenschaften mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung/Weiterbildung« untersucht. Eine Lücke in der systematischen Erforschung kultureller Faktoren der Erwachsenenbildung ist daher auch in der fehlenden Vergleichbarkeit von Forschungsergebnissen begründet.

