

4. Akteur/innen der Professionalisierung

Einige Aspekte werden in der professions- und berufssoziologischen Literatur kaum behandelt, scheinen aber für die strukturelle Professionalisierung der Erwachsenenbildung von besonderem Belang zu sein. Unbefriedigend ist vor allem, dass die referierte berufs- und professionssoziologische Literatur verschiedene Akteur/innen und Akteur/innenebenen kaum behandelt. Dies ist nicht nur für die Umsetzung von Professionalisierung relevant, sondern auch bezüglich der Klärung von Interessenslagen der Akteur/innen im Bereich Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Dieses Kapitel widmet sich daher den Akteur/innen der Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Am Beginn der Forschungsarbeiten wurden explorative Expert/inneninterviews geführt, in denen Meinungen und Beobachtungen zum Professionalisierungsge- schehen in Österreich zum Ausdruck kommen. Die hier aufgetauchten Positionen und Meinungen von Expert/innen der Erwachsenenbildungspraxis¹ sowie der Erwachsenenbildungsforschung dienten mir als Informationsfolie, vor der ich die hier erarbeiteten Zugänge ausarbeitete. Manche Aussagen und Erkenntnisse von Expert/innen geben exemplarisch Einblick und werden daher hier aufgenommen.

Folgendes Zitat von Murphy, die die irische Erwachsenenbildung im Blick hat, führt ins Zentrum der Relevanz der Frage nach den Akteur/innen der Professionalisierung:

1 | Expert/innen sind Leitende, ausgewiesene Fachkräfte und Bildungsforscher/innen aus diversen Feldern der beruflich ausgeübten Erwachsenenbildung. Vgl. dazu die Darstellung der Methode im Kapitel 1.

»If adult education is to become professionalised then questions relating to who sets the standards and who controls entry into the profession become important.« (Murphy 2014:36)

In strukturellen Professionalisierungsprozessen werden für das gesamte Berufsfeld hoch relevante Entscheidungen getroffen. Sie betreffen etwa folgende Fragen: Was sind Voraussetzungen für die Ausübung der Berufstätigkeit? An welche Vorgaben müssen sich Anbieter/innen von Erwachsenenbildung halten? Wer darf und muss die Einhaltung der Standards überwachen? Wie können die Kosten einer strukturellen Professionalisierung getragen werden? Die bisher vorgestellten professionstheoretischen Zugangsweisen geben jedoch zu wenige Auskünfte darüber, wie die Akteur/innen von Professionalisierungsprozessen systematisch erfasst werden können. Daher entwickle ich im Folgenden ein eigenes Schema, das den Blick auf die Akteur/innen im Feld der Erwachsenenbildung anleiten kann. Anhand des Beispiels Österreich gebe ich punktuelle Einblicke in das Professionalisierungsgeschehen. Es handelt sich jedoch nicht um eine erschöpfende Analyse, wie weit strukturelle Professionalisierung in Österreich bereits vorangeschritten ist.

Dem klassischen Professionalisierungskonzept nach Wilensky (1972) zufolge sei es die Berufsgruppe selbst, eine Avantgarde der Erwachsenenbildner/innen, welche sich organisiert, eine eigene Aus- und Weiterbildung etabliert, eigene Normen und Standards erarbeitet, mit einer gewissen Form von Lobbying die Rolle und die Lizenz der Berufsgruppe in der Gesellschaft erstreitet und verteidigt und die Einhaltung ihrer eigenen Standards innerhalb der Profession überwacht. Der Staat habe großes Interesse an der Normierung der Berufsausübung, um Scharlatanerie Einhalt zu gebieten, und kooperiere mit der entstehenden Profession. Diese tragende Rolle der Berufstätigen selbst kommt nicht nur in klassischen Vorstellungen von Professionalisierung vor, sondern auch im aktualisierten Professionsverständnis, so unter anderem bei Kraus (2012:39), die davon spricht, das Professionalisierung »in der Regel von den Angehörigen einer Profession zielgerichtet verfolgt« wird.

Mitunter gehe der Profession auch die Etablierung einer Disziplin an Universitäten voraus (Stichweh 1987:254ff). Dass die Professionalisierung die Aktivität der Erwachsenenbildner/innen selbst braucht, stellt die Erwachsenenbildungsforschung immer wieder fest. Peters (2004:216) meint: »Eine Professionalisierung der Erwachsenenbildung/Weiterbil-

dung kann jedoch ohne einen starken sozialen Zusammenschluss und eine aktive Berufspolitik der Berufstätigen selbst nicht gelingen.« Diese Meinung ist in der Erwachsenenbildungsforschung relativ weit verbreitet (etwa Lattke 2008:162, Lassnigg 2011:39). Dabei wird die Inaktivität der Erwachsenenbildner/innen beklagt:

»Während die Professionalisierung der Erwachsenenbildung in der disziplinären Diskussion einen relativ breiten Raum einnimmt, geht von den BerufsvertreterInnen selbst wenig Initiative zur professionellen Gestaltung ihres Arbeitsfeldes aus.« (Gieseke, zitiert nach Hartig 2008:15)

In der Geschichte der Professionalisierung der Erwachsenenbildung gehören Trägerverbände von Anbieter/innen zu den wichtigen Akteur/innen. Sie agieren nicht als Individuen, sondern als Teil von zivilgesellschaftlichen, konfessionellen, wirtschaftlichen und (bildungs)politischen Bereichen. Filla (2014:24f) unterscheidet hier historisch vier Entstehungsrichtungen der frühen modernen Erwachsenenbildung: 1) aus der Arbeiterschaft heraus, 2) aus konfessionellen Interessen heraus, 3) über bürgerlich-liberale Zugänge und 4) utilitaristische Zugänge. Bezuglich Professionalisierung ist dokumentiert, dass 1969 erstmals auf einem Volkshochschultag zur Professionalisierung aufgerufen wurde: Der Soziologe und Bildungsforscher Wolfgang Schulenberg hielt den Vortrag »Erwachsenen- und Weiterbildung als Beruf«, welcher immer wieder als Startschuss für die Verberuflichung und Professionalisierungsbemühungen genannt wird (Faulstich 1996a:50, Nittel 2000:87). Aus dieser Entwicklungsgeschichte der Erwachsenenbildung heraus lässt sich folgern, dass relevante Bestimmungen rund um Erwachsenenbildung immer an Anliegen gekoppelt sind, welche über das reine Lernen und die Bildung Erwachsener als Selbstzweck hinausgeht.

Dies ist eine andere Situation als beispielsweise jene der Medizin, in der körperliches und seelisches Heil von Individuen das alleinige zentrale Anliegen und der Bedarf sind, welche von Professionen gestillt werden. Anlässe für die Entstehung traditioneller Professionen sind im gesellschaftlichen Bedarf und individueller Bedürfnislagen zu finden, ohne dass Professionen selbst weltanschaulich oder politisch verortet werden

können.² Parallel zum Engagement von Trägerverbänden ist im deutschsprachigen Raum die Disziplin der Erwachsenenbildungsforschung seit den 1960er Jahren eine starke Akteurin. Professionalisierung werde weniger von Vertreter/innen der Berufsgruppe selbst vorangetrieben, sondern komme aus dem Wissenschaftssystem, meint auch Schrader (2011:81). Eine zunehmende Aktivität des Staates (welche im klassischen Professionsverständnis durchaus wünschenswert und ein wichtiges Element struktureller Professionalisierung wäre) beobachten Schrader (2014:196) und Filla (2014:25). Als Wandel von »freier zu integrierter Erwachsenenbildung« beschreibt Filla diesen Prozess. Die Erwachsenenbildung werde heute zunehmend zu einem Teil des offiziellen Bildungssystems und der staatlichen Bildungspolitik (Filla 2014:169ff, Filla 2014a).

Diese besondere Situation und Tradition erfordert spezielle Aufmerksamkeit, denn sie zeitigt einige Verwirrung. So fragt Nittel in einem Interview für eine Trägerzeitschrift, welches er gemeinsam mit Gieseke gibt:

»Aus einer eher strukturellen Perspektive sehe ich das größte Defizit in der Nichtexistenz eines kollektiven Akteurs für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wenn man sich zunächst einmal die strategisch wichtigen Orte für Professionalisierungsprozesse anschaut – also den Arbeitsplatz, das Recht, die Wissenschaft und die Politik – und nach dem eigentlichen Subjekt der Professionalisierung fragt, hat man massive Probleme. Wo ist der eigentliche Träger der Verberuflichung?« (Nittel und Gieseke 2014:9).

Die Benennung unterschiedlicher Akteur/innen und Interessen innerhalb der Profession und Disziplin Erwachsenenbildung ist durchaus nicht immer üblich. Eine Ausnahme bildet das Buch »Ein parzelliertes Feld«

2 | Hier folge ich den systemtheoretischen Interpretationen von Professionen, dem nach Professionen die Funktion (mehr oder weniger im Auftrag des Staates) haben, »Zentralwerte zu verwalten« (Kurtz 2003:106), etwa Seelenheil (Theologie), Gesundheit (Medizin), Gerechtigkeit (Jurisprudenz). Weitergedacht müsste gefragt werden: Welches ist der gesamtgesellschaftlich und individuell verortete Bedarf, der von der Profession Erwachsenenbildung erfüllt werden muss? Welchen Zentralwert verwaltet die Profession Erwachsenenbildung? Schütze (2016a:76) spricht von gesellschaftlich permanent in neuer Erscheinungsform auftretenden »Problembetroffenheiten und Erleidensproblemen«, die von Professionen gelöst werden.

von Forneck und Wrana (2005), welches die Erwachsenenbildung insgesamt als Feld im Sinne Bourdieus in den Blick nimmt:

»Versteht man das Feld als das Konglomerat einer Anzahl von Akteuren in Wissenschaft und Weiterbildungspraxis, dann zerfällt es zumindest in *Disziplin* und *Profession*, also in eine Gruppe von Akteuren, die im Feld pädagogisch handeln und eine Gruppe von Akteuren, die an Universitäten das Feld zum Gegenstand von Forschung, Reflexion und Lehre haben. Daneben gibt es eine Reihe von Akteuren, die anderen Feldern angehören. So gehören die Ministerien als Akteure der Bildungsplanung und Bildungspolitik zum *politischen Feld* und eine Reihe von Akteuren der beruflichen Weiterbildung weist eine Nähe zum ökonomischen Feld auf.« (Ebd.:93, Hervorh. P.H. St.)

Das Werk Fornecks und Wrana ist ein Schritt zur Thematisierung vorhandener Positionierungen *in der* Erwachsenenbildung, welche in der Regel nicht thematisiert werden und damit in gewisser Weise unsichtbar und unangreifbar bleiben.³

Forneck und Wrana identifizieren also die Felder: 1) Disziplin, 2) Profession, 3) politisches Feld und 4) ökonomisches Feld. Für die Untersuchung der Professionalisierung erscheint diese Einteilung in lediglich vier Felder als zu grob. Es braucht eine detailliertere Fassung der Akteur/innen und Akteur/innenebenen, denn innerhalb der vier von Forneck und Wrana genannten Felder können ganz unterschiedliche Subgruppen mit unterschiedlichen Interessenslagen auftreten.

Im Folgenden werden die Akteur/innen in einer kursiven Annäherung zumindest mit ihren Rollen⁴ für die strukturelle Professionalisie-

3 | Donna Haraway (1995) zeigt mit ihrem Konzept des situierten Wissens, dass es in der Erkenntnis keine neutrale Position gibt. Sie betont, dass gerade dort, wo Menschen oder Einrichtungen sich nicht positionierten, wo keine Position angegeben werde, sondern in selbstverständlicher Weise aus einer scheinbar allgemeingültigen Position heraus gesprochen werde, Machtausübung zu verorten sei.

4 | Rolle wird in dieser Arbeit mit Ziegler als zu einer gesellschaftlichen Position gehörig verstanden, dies kann auch eine durch berufliche und institutionelle Zugehörigkeit geprägte Position sein oder eine, die sich in Alter, Herkunft, Geschlecht oder Ähnlichem gründet. »Rolle ist dann die Gesamtheit der kulturellen Muster, die mit einer Position verbunden sind. [...] Sie umschreibt all das, was das Individuum tun muß, um seine Inhaberschaft der bestimmten Position geltend zu

rung genannt. Es ergibt sich eine Hierarchie bezüglich der Möglichkeit der Einflussnahme oder der gesellschaftlichen Breite der Akteur/innen-ebene.

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

Diese Darstellung der Ebenen ist ein theoretisches Schema, das heißt, die Grenzen zwischen den einzelnen Ebenen sind in der Realität nicht so eindeutig sichtbar, wie es im Schema erscheint.⁵ Es dürften im Bereich der Erwachsenenbildung Doppel- und Mehrfachzugehörigkeiten auftreten. So ist etwa die Leiterin einer Weiterbildungseinrichtung einerseits selbst Erwachsenenbildnerin (7), andererseits ist sie Anbieterin von Erwachsenenbildung und Arbeitgeberin von Erwachsenenbildner/innen (3). Hat diese Einrichtung politische Verankerungen, kann sie ebenfalls Teil der Politik sein (man denke an Erwachsenenbildungsanbieter der Gewerkschaft) (2). Bietet diese Einrichtung auch Aus- und Weiterbildungen für Erwachsenenbildner/innen an, so ist sie auch eine Professionalisierungseinrichtung (5).

Die vorgeschlagenen Ebenen können einen theoretisch guten Zugriff liefern, um zu verstehen, auf welcher Ebene oder von welcher Logik ausgehend strukturelle Professionalisierung zu fördern ist beziehungsweise wo sie an ihre Grenzen stößt.

machen. Rolle ist also gewissermaßen der dynamische Aspekt der Position« (Ziegler 1997:1252).

5 | Entgegen meinem Vorhaben mit der Beschreibung beruflicher Kulturelemente vorrangig rekonstruktiv und beschreibend vorzugehen, gerate ich in diesem Teil der Arbeit möglicherweise in eine mehr programmatische und normative Forschungslogik (vgl. dazu die Darstellung der beiden verschiedenen Forschungslogiken im Problemaufriss).

4.1 ÖFFENTLICHKEIT

Die Öffentlichkeit ist die breiteste Adressatin der strukturellen Professionalisierung. Gelungene strukturelle Professionalisierung bedeutet idealerweise, dass die Profession in der Öffentlichkeit als Beruf mit gehobenem Status bekannt ist, in dieser Rolle fungiert die Öffentlichkeit im Zur Kenntnis Nehmen und Anerkennen der Profession Erwachsenenbildner/in. Dies kann über das Erwähnen in Massenmedien bis zum Bekanntsein und Reden über Erwachsenenbildung in der Bevölkerung reichen. Dass dies für die Erwachsenenbildung kaum erreicht ist, wird immer wieder zum Thema gemacht. Sowohl die Wissenschaft als auch die Trägerlandschaft weist auf einen Mangel an Anerkennung und Bekanntheit hin. Das veranschaulichen die folgenden Beispiele, in denen sich sowohl die betriebliche Erwachsenenbildung als auch die gemeinnützige Erwachsenenbildung zurückgesetzt und nicht wahrgenommen fühlen. In einem österreichischen Werk zu betrieblicher Weiterbildung heißt es:

»Wer von *Bildung* spricht, meint meist die Schule, seltener schon die Hochschule, an Weiterbildung denkt dabei kaum noch jemand. Wenn dann doch unmissverständlich von Weiterbildung die Rede ist, kommen einem sofort die Kurse an Fortbildungsinstituten, wie Volkshochschulen, WIFI, BFI und andere, in den Sinn. An betriebliche Weiterbildung – ob innerhalb oder außerhalb des Betriebs – wird dabei kaum gedacht. Dies charakterisiert deutlich den allgemeinen gesellschaftlichen Stellenwert, den betriebliche Weiterbildung hierzulande hat, und dieser prägt wiederum den politischen und zugeschriebenen ökonomischen Stellenwert.« (Markowitsch/Hefler 2005:49)

Filla (2011) stellt für die Debatte um Österreichische Volkshochschulen fest:

»Erwachsenen- und Weiterbildung und Volkshochschulen unerwähnt zu lassen ist Ausdruck von Ignoranz, da sich ihre Existenz mit Sicherheit bis in die Hamburger Redaktionsräume des »Spiegel« herumgesprochen haben dürfte. Dass Erwachsenen- und Weiterbildung und Volkshochschule in einem Zusammenhang wie dem oben zitierten unerwähnt bleiben, ist aber nicht nur Ausdruck von Ignoranz von Spiegel-Redakteuren. Hier kommt weitverbreitete »öffentliche Unaufmerksamkeit« zum Ausdruck, die von vielen politischen und beamteten Entscheidungsträger/innen gepflegt wird.« (Filla 2011:1)

Auch der Begriff Erwachsenenbildung selbst genießt mitunter kein hohes Ansehen: Filla (2014:45ff) befragte in Österreich Menschen zu den Konnotationen der Begriffe Erwachsenenbildung und Weiterbildung. Er fand heraus, dass Weiterbildung in der öffentlichen Meinung bei Weitem attraktiver erscheint, da der Begriff Erwachsenenbildung als paternalistisch und bevormundend wahrgenommen wird. Angesichts der Tatsache, dass traditionell verstandene Professionen nicht mehr neu auftreten dürfen und die dynamisch-offenen Elemente einer Profession größere Bedeutung bekommen, ist hier einerseits zu fragen, inwiefern die Erwachsenenbildung als eigenständige Profession überhaupt bekannt werden kann. Unter Umständen bedeutet strukturelle Professionalisierung auch hier, dass nur Teilbereiche der Erwachsenenbildung größere Bekanntheit erlangen und es Subgruppen in der Gesellschaft gibt, die Professionsbereiche der Erwachsenenbildung sehr genau kennen. Andererseits ist zu fragen, ob die bisherigen Durchsetzungs- und Aushandlungsaktivitäten von Vertreter/innen der Erwachsenenbildung gegenüber der Öffentlichkeit und (wie im Falle des zweiten Zitates) auch gegenüber der Politik zu ändern sind.

4.2 FÖRDERGEBER/INNEN / POLITIK / PRIVATWIRTSCHAFTLICHER MARKT / RECHTSSYSTEM / WELTANSCHAULICHE VERBÄNDE

Diese Ebene beinhaltet alle professionalisierungsrelevanten Akteur/innen, welche nicht so breit sind wie die Öffentlichkeit, jedoch breiter als einzelne spezifische Einrichtungen, etwa Organisationen, die Angebote der Erwachsenenbildung haben oder die Disziplin. Auf dieser Ebene findet die breite Einbettung struktureller Professionalisierung sowohl über die wirtschaftliche Lage (der privatwirtschaftliche Markt) als auch die politische Landschaft (politische Agenden wie die EU-Agenda Lebenslanges Lernen) statt.⁶ Dabei sind die hier genannten Bereiche gesellschaftlich

6 | Wie stark historische, politische und wirtschaftliche Trends auf die Erwachsenenbildung wirken können, zeigt Gieseke (2012:248f), indem sie Benennungen der Disziplin und des Berufsbereiches in den letzten Jahrzehnten nachzeichnet: Mit Beginn der Beginn der Erwachsenenbildungsforschung sprach man von Erwachsenenbildung mit starker Orientierung an Demokratisierungsprozessen und

divers verortet, so sind etwa EU-bildungspolitische Agenden und nationale Maßnahmenpakete unterschiedlich verortet. Wiederum anders verortet sind die einzelnen politischen Akteur/innen der Sozialpartnerschaft, zudem stehen die genannten Bereiche untereinander in Verbindung.⁷ Ein Beispiel zur Veranschaulichung für solch eine Verbindung ist etwa, wenn fördervergebende Stellen der öffentlichen Hand mit Instrumenten der Privatwirtschaft operieren, wenn Konkurrenz unter Fördernachfragern besteht und Aufträge unter anderem durch die Besterfüllung des Kriteriums Kostenkünstigkeit vergeben werden. Die Akteur/innenebene privatwirtschaftlicher Markt ist dabei als Gesamtheit der Einflussfaktoren und Logiken gedacht, die aus Zugängen resultieren, welche zur Logik privatwirtschaftlichen Denkens und Handelns gehören, sie ist am schwierigsten als Akteur/in zu fassen, passender ist es von Akteur/innenebene oder von Einflussebene zu sprechen.

Die Politik jedenfalls arbeitet mit ihren Anreiz- und Koordinierungsmöglichkeiten sowohl international als auch national prägend an der Gestaltung von Professionalisierung mit. So hat etwa die im Jahr 2000 eingeführte offene Koordinierungsmethode der EU Auswirkungen auf die Erwachsenenbildungslandschaften (Egetenmeyer und Schüßler 2012a:18ff). Schlägl weist der Politik, neben der Profession und der Disziplin, eine bedeutende Rolle für Professionalisierung zu: »Die Konstitution von Professionalität als souveränes und selbst verantwortetes Verständnis einer Profession ist kein ausschließlich disziplinär begründbarer Prozess, sondern folgt zum überwiegenden Teil politischen Logiken.« (Schlägl 2008:11-7) Ziele der EU-Strategie zur Förderung des Lebenslangen Lernens⁸ sind die Internationalisierung der Erwachsenenbildungsprofessio-

der Zugänglichkeit für alle, dann eher von Weiterbildung mit betrieblicher Bildung im Fokus, heute ist das Lebenslange Lernen eine gängige Bezeichnung. Es richtet sich stärker an Individuen als an die Strukturen. Die Erwachsenenbildungsforschung erarbeitet laufend Erkenntnisse zu dieser Akteur/innenebene (etwa Schrader 2011 und 2014, Käpplinger 2017).

7 | Dieses Faktum behandelt Käpplinger (2017), er beschreibt die Verzahnung zwischen Staat und Markt und moniert, es gäbe zudem auch etwas Drittes, das er mit der Metapher der »Allmenden« bezeichnet (ebd.:06-3).

8 | Vgl. dazu etwa Commission of the European Communities 2000; für Österreich: bm:bwk (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kunst); Republik Österreich 2011.

nalisierung, die Erhöhung der Lernaktivitäten über die gesamte Lebensspanne hinweg sowie die Qualitätssteigerung erwachsenenbildnerischen Handelns. Auf nationaler Ebene findet die »Professionalisierung der Lehrenden« als eine von vier Grundsätzen für die geplanten Aktionslinien Eingang in die »Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich – LLL:2020« (Republik Österreich 2011:11). Im oben vorgeschlagenen Schema ist die Politik in der Hierarchie sehr hoch positioniert. Dies lässt sich jedoch auch anders sehen: Politische Prozesse sind zwar einerseits tragend für Professionalisierung, andererseits sind sie davon abhängig, auf welche vorhandenen Strukturen und Institutionen der Erwachsenenbildung sie treffen:

»Our analysis ultimately leads us to two main conclusions: first, whereas professionalism theories are based primarily on the analysis of established professional structures, the establishment of new professional structures is far more dependent on the policy context; second, the policy process is to a large extent determined by the complexities and contradictions in the field it seeks to govern.« (Lassnigg 2011:38)

Wichtig erscheint mir, das Sprechen von Akteur/innen auf dieser Ebene eines genauen Blickes zu würdigen: Welcher Begriff, welche Aspekte von Professionalisierung sind gemeint, wenn eine politische Agenda die Professionalisierung der Erwachsenenbildung befördern möchte? Meist sind damit Teilespekte der Professionalisierung gemeint. Es geht meist nicht um Professionalisierung einer Berufsgruppe. Was im politischen Kontext mit Professionalisierung häufig gemeint sein dürfte, ist nur ein Teilespekt struktureller Professionalisierung, nämlich individuell und auf Organisationsebene angesiedelte Professionalität im Sinne der Qualität erwachsenenbildnerischen Handelns. Das wiederum bleibt nicht unbemerkt von der Disziplin. Die Kritik der Erwachsenenbildungsforschung an funktionalen Qualitätsparametern für erwachsenenbildnerische Arbeit, an einer zu starken Orientierung an »Kompetenzen« und »Qualitätssicherung« sowie »Qualitätsentwicklung« (Schrader 2011:85, Egetenmeyer 2011:07-3f) kann als professions- und disziplinpolitisch berechtigte Kritik daran verstanden werden, dass Kriterien für die Erwachsenenbildung nicht oder zu wenig aus der eigenen Profession und Disziplin kommen.

»In a professional development sense, this would mean that the ‚professionals‘ should ideally be able to influence and shape the development of adult learning. European policy documents, however, tend to see professional development more as a quality development and quality assurance issue [...] and, as such, subordinate to other actors like providers or policy makers.« (Lassnigg 2011:39)

Poschalko (2011:03-2) nimmt eine ähnliche Perspektive ein, wenn sie mit Professionalität und Professionalisierung ausschließlich das Personal meint, welches unmittelbar mit Lernenden zu tun hat. Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung verortet sie dagegen auf der Organisationsmanagementebene, die damit von Professionalisierung im hier gebrauchten Wortsinn wenig erfasst wird. Neben dem gesellschaftlichen Aushandlungsprozess zwischen Politik, Disziplin und Profession, der sich implizit zeigt, dürfte auch hier ein disziplin- und professionsinterner Klärungsprozess noch ausstehen. Die Frage, die die Disziplin und die Profession zu klären haben, lautet: Inwiefern gehört Qualitätssicherung (und damit ihre Quellen der Handelswissenschaften, Betriebswirtschaftslehre und allgemeiner gesprochen Managementlehre) zur Profession und Disziplin Erwachsenenbildung?

Dass Steuerungsmechanismen auf der genannten Ebene auch via Qualitätssicherung auf struktureller Ebene professionalisierend wirken – sofern sie zum Einschluss qualitativ hochwertiger und zum Ausschluss qualitativ schlechter beruflich ausgeübter Erwachsenenbildung führen, was im klassischen Professionalisierungsverständnis eine Professionsvertretung leisten würde –, zeigt sich erfolgreich beispielsweise an drei österreichischen Initiativen der letzten beiden Jahrzehnte: Ö-Cert, Initiative Erwachsenenbildung und Weiterbildungsakademie Österreich (Bisovsky 2014, Ö-Cert. Qualitätsrahmen für die Erwachsenenbildung in Österreich 2013, Weismann-Ploier-Niederschick 2016, Stoppacher/Edler/Reinbacher 2014, Brünner/Gruber 2014:60). Ö-Cert und Initiative Erwachsenenbildung stellen dabei gesetzlich definierte Bund-Länder-Kooperationen im Rahmen sogenannter 15A-Vereinbarungen dar.

- Ö-Cert zielt zuvorderst auf die *Organisationsebene*.
- Die *Initiative Erwachsenenbildung* zielt zuvorderst auf *Angebote* der Basisbildung/Grundbildung und des Nachholens von Pflichtschulabschlüssen. Die Förderung ist an definierte Anerkennungskriterien

gebunden und wirkt damit in diesem inhaltlichen Erwachsenenbildungssegment Qualitätssichernd und professionalisierend.

- Die *Weiterbildungsakademie Österreich* (wba) stellt eine Kooperation großer gemeinnütziger Träger der Erwachsenenbildung mit dem Bundesinstitut für Erwachsenenbildung im Rahmen des Kooperativen Systems der österreichischen Erwachsenenbildung (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung und Bundesinstitut für Erwachsenenbildung, o.J.) dar. Die wba wirkt zuvorderst auf der Ebene von *Personen/Erwachsenenbildner/innen*.

Allen drei Initiativen ist gemeinsam, dass sie mithilfe von Definition und Durchsetzung von Kriterien für Professionalität und Qualität sowie mittels Ein- und Ausschluss von Einreichungen (zum Beispiel Ausschluss der Esoterik) professionalisierend wirken.

Ein spezieller, in Österreich äußerst umfangreicher Bereich (Lassnigg 2011) muss an dieser Stelle zudem erwähnt werden, nämlich Erwachsenenbildung im Rahmen des *Arbeitsmarktservices* (AMS). Im Falle der Arbeitsmarktverwaltung und der großen Anzahl an Lerndienstleistungen in diesem Kontext handelt es sich sowohl um eine politische Verwaltungseinrichtung und Fördereinrichtung (Ebene 2) als auch um einen Anbieter (Ebene 3). Wichtig ist zu erwähnen, dass es sich um Einrichtungen der Sozial- und nicht der Bildungspolitik handelt. Die Verwaltung des Sozialsystems und des Arbeitsmarktes dominiert hier die Interessen und Anliegen. Das ist bezüglich Professionalisierung insofern problematisch, als Qualität und Professionalität (und auch Erfolg) sozialpolitisch anders definiert werden als bildungspolitisch. Mit bildungspolitischem Blick bleibt das lernende Individuum (zumindest als Ideal und Leitidee) im Blick, aus dem sozialpolitischen Blickwinkel betrachtet, tritt das lernende Individuum auf den ersten Blick nicht auf. Stattdessen geht es um sozialen Zusammenhalt, um ökonomische und ideelle Sicherheit. Um das AMS also als Teil der strukturellen Professionalisierung der Erwachsenenbildung begreifen zu können, müsste es näher an die Einrichtungen der Bildungspolitik und die dort tragenden Logiken heranrücken. Dazu passt die Aussage eines/einer Expert/in aus den am Beginn dieser Arbeit geführten Interviews: Das AMS verstehe Politik und Öffentlichkeit als Hauptkunden. Individuen würden laut dieser/diesem Experten/in nicht als Lernende anerkannt und in ihren sozialen Anliegen und Bedürfnissen nicht wahrgenommen. Auch die Berufstätigen würden genau wie

Kund/innen des AMS nicht mit ihren Anliegen und Bedürfnissen wahrgenommen. Dennoch werde dort mit Begriffen wie »Qualitätssicherung« und »Professionalisierung« mit »Zielsystemen, Indikatoren systemen und der Verminderung von Langzeitarbeitslosigkeit« operiert (G-149-159, 186-187, 524ff). Der Ruf von Professionalisierung könne schlechter nicht sein: »Das ist eine Professionalisierung überall und das hat Konsequenzen.« (G-139-140). »Was dabei raus kommt, ist völlig wurscht. Da ist ungeheuer viel, da kommt für mich ungeheuer viel an Geringschätzung zum Ausdruck. Für das, was die Leute machen.« (G-676-677)

Diese Ausführungen zu der zweiten Ebene der Professionalisierungsakteur/innen müssen an dieser Stelle genügen. Die genannten Akteur/innen wurden kursiv behandelt, dass sie von erheblicher Wichtigkeit sind, soll hier betont werden. Akteur/innen dieser Ebene gestalten Professionalisierung über gesetzliche Vorgaben und finanzielle Förderungen ganz unterschiedlicher Leistungen innerhalb der Erwachsenenbildung, sowie über inhaltliche Festlegungen, sie sind zentral, wenn es um strukturelle Elemente der Professionalisierung geht.

Bei den Erkundungen zu Akteur/innen und Akteur/innenebenen sticht also insgesamt besonders diese zweite Ebene der Fördergeber/innen/Politik/privatwirtschaftlicher Markt/Rechtssystem/weltanschauliche Verbände als stark prägend für das Professionalisierungsgeschehen ins Auge, Schrader bezeichnet dies als »hybrides Weiterbildungssystem« (Schrader 2014:195):

»Hybrid ist nicht nur das Weiterbildungssystem insgesamt. Vielmehr sind es auch viele seiner Organisationen, sofern sie gleichzeitig in unterschiedlichen Reproduktionskontexten agieren. Damit haben wir es auch mit einem hybriden Steuerungssystem in der Weiterbildung zu tun, in dem unterschiedliche Formen und Medien zur Koordination sozialer Handlungen zum Einsatz kommen.« (Ebd.)

Es erscheint mir als ein sinnvolles Forschungsvorhaben, die hier vorfindbare Landschaft wissenschaftlich zu durchkämmen – insbesondere auch im Hinblick darauf, das Ineinandergreifen verschiedener gesellschaftlicher Teilbereiche mit Bezug zur Erwachsenenbildung und zur Gestaltung einer Gesellschaft, die lebenslanges Lernen propagiert, zu begreifen. Ein möglicher theoretischer Zugang über soziale Welten in Arenen wird in diesem Buch vorgestellt.

4.3 ANBIETER/INNEN/ARBEITGEBER/INNEN/ SUBLEINHEITEN EINES UNTERNEHMENS

Die dritte für Professionalisierungsprozesse tragende Ebene von Akteur/innen betrifft die Professionalisierung beeinflussende Ebene unter der Ebene Politik/weltanschauliche Verbände/privatwirtschaftlicher Markt/Recht/Fördereinrichtungen. Hier finden sich Organisationen, die als Anbieter/innen von Erwachsenenbildung fungieren, sie sind in der Rolle von Auftrags- und Arbeitgeber/innen von Erwachsenenbildner/innen. Auch Subeinheiten von Unternehmen mit internen Weiterbildungen gehören hier dazu, wenn sie Erwachsenenbildner/innen beauftragen oder weiterbilden. Gegenüber der Politik und Fördergebenden treten diese Einrichtungen nicht selbst, sondern in Form von Interessensverbänden auf. In Österreich gibt es, wie bereits angemerkt, Trägerverbände, welche Lobbying und Kooperationen mit der Politik einsetzen. Der größte Verband gemeinnütziger Anbieter ist die Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs, die seit den 1970er Jahren auf Basis eines Erwachsenenbildungsförderungsgesetzes (Bundeskanzleramt Österreich 1973) mit der staatlichen Bildungspolitik kooperiert. Ein weiterer breit wirksamer Zusammenschluss in Österreich ist die Berufsvereinigung der ArbeitgeberInnen privater Bildungseinrichtungen (BABE), die kollektivvertragliche Reglementierungen für »Beschäftigte in privaten Einrichtungen der Erwachsenenbildung« aushandelt.

Akteur/innen dieser Ebene haben hohes Interesse an der Professionalität erwachsenenbildnerischer Leistungen in ihren Organisationen, man könnte sagen, sie haben hohes Interesse an individueller verorteter Professionalität, an individueller Professionalisierung. Wenn gelungene strukturelle Professionalisierung mit einer starken Professionsvertretung und entsprechenden Honorarforderungen einhergeht, kann dies für Akteur/innen dieser Ebene dazu führen, dass Personalkosten sich mitbewegen müssen. Arbeit- und Auftraggebende haben naturgemäß Interesse daran, diese Forderungen zumindest mitzugestalten, wenn nicht gering zu halten. Gelungene strukturelle Professionalisierung mit einem definierten Tätigkeitsprofil, mit Lizzenzen für Tätigkeiten, welche nur Erwachsenenbildner/innen ausüben können, erhöht die Chancen von Erwachsenenbildner/innen auf einen verlässlichen Erwerb. Die Arbeit- und Auftraggeber/innen jedoch können in diesem Falle zumindest kurzfristig auf einen beschränkteren Pool an Arbeitskräften zurückgreifen und nicht auf

den gesamten Pool an vorhandenen Arbeitskräften am Arbeitsmarkt, ihre Freiheiten in der Personalsuche sind somit eingeschränkt und die Kosten erhöhen sich. Eine Expert/innensicht aus den geführten Interviews dazu:

»Und die Frage ist: Will man das wirklich? Wollen die jetzigen Arbeitgeber, dass dieser Bereich tatsächlich so weit professionalisiert wird, dass die als Berufsgruppe Verhandlungsmacht gewinnen? Und das ist glaube ich bei den, ist glaube ich nicht Interesse momentan. [...] Genau, man hat zumindest weniger Gestaltungsmöglichkeit, wenn ich dann plötzlich mit Richtlinien konfrontiert bin oder Honorarsätzen, die harmonisiert oder abgestimmt sind, dann tu ich mich schwer. Also ich glaube, dass das nicht die Interessen der jetzigen Arbeitgeber sind.« (E-574-581)

Längerfristig gesehen könnten aber dieselben Akteur/innen von der strukturellen Professionalisierung und dem gehobenen Status der Profession profitieren, da ihr Ansehen gemeinsam mit der Profession steigt. Ob die Qualität der geleisteten Arbeit in diesem Falle steigt, wäre genauer zu untersuchen. Was jedenfalls passieren würde ist, dass gute Arbeitskräfte nicht abwandern, weil ihnen die Arbeitsbedingungen zu schlecht sind, Fluktuation von Personal und Honorarkräften wäre rückläufig. Das Lohn- und Honorarniveau würde sich höchstwahrscheinlich dementsprechend erhöhen. Dies wiederum ist ohne erhöhte Einnahmen aus eigenem Gewinn und/oder aus öffentlichen Förderungen nicht denkbar.

Wichtig ist, dass die Akteur/innen dieser Ebene nicht nur sich selbst, also der eigenen Einrichtung sowie dem Lernen und der Bildung Erwachsener dienen, sondern sehr oft auch Teil konfessioneller, politischer oder weltanschaulicher Verbände sind. Sie müssen also mehrere Interessenlagen ausbalancieren und stehen so in einem permanenten inneren Konflikt mit 1) den Interessen der Trägerverbände der weltanschaulichen, politisch oder konfessionellen Richtungen, denen sie angehören, 2) dem unmittelbaren Interesse am Überleben und Florieren der eigenen Einrichtung sowie 3) dem Interesse daran, die Beziehungen zu ihren Arbeit- und Auftragnehmer/innen möglichst positiv zu gestalten (zum Beispiel individuelle Professionalität zu fördern, ohne mit Honorar- und Gehaltsforderungen konfrontiert zu werden, die sie nicht tragen können).

Verglichen damit haben es Anbieter/innen von Erwachsenenbildung am sogenannten »freien« Markt einfach: Sie sind lediglich Angebot und Nachfrage verpflichtet und setzen die klassischen Instrumente des Marketings eines privatwirtschaftlichen Betriebes ein. Solange die Profession

der Erwachsenenbildner/in gesetzlich nicht reglementiert ist, können sie aus einem großen Pool von Arbeitskräften schöpfen und müssen sich organisatorisch nicht an Vorgaben halten. Ein interviewter Experte spitzt dies pointiert zu und spricht von Sprachschulen: Sprachschulen »kümmern sich um gar nichts«, nämlich weil »sie sich rechnen« (A-456).

4.4 WISSENSCHAFTLICHE DISZIPLIN

Von der Professionssoziologie ist zu erfahren, dass eine wissenschaftliche Basis Teil einer Profession sein müsse (Kurtz 2005:35f, 2003:97, Meuser 2005:258). Auf der Professionsstufe bestünden laut Hartmann (1972:41) Wissensbestände in Form von wissenschaftlichen Theorien und Kausalerklärungen. Das Kriterium Effizienz spielt eine große Rolle und werde durch erklärendes Wissen ergänzt. Wenn Pfadenhauer auch großteils vom Konzept Profession abrückt, so ist auch bei ihr »professionelle Kompetenz« (2005:14) gekennzeichnet durch eine »Befähigung«, die meist durch eine wissenschaftliche Ausbildung gegeben ist. Die Frage lautet nun, welche Rolle die Disziplin selbst als Akteur/in im Prozess der Professionalisierung einnimmt.

Diese Rolle dürfte unterschiedlich gelagert sein.⁹ In den USA besteht laut Rubenson und Elfert (2015) Erwachsenenbildungsforschung bereits seit dem Ende der 1920er Jahre, parallel dazu sei die Erwachsenenbildung als Profession entstanden. Laut Stichweh (1987) seien die »vormodernen Professionen« jedoch vor den dazugehörenden wissenschaftlichen Diszi-

9 | Bei der Unterscheidung zwischen Disziplin und Profession folge ich Stichweh. Ihm zufolge ist eine Profession immer handlungsrelevant. Würde sie nur Erkenntnis produzieren, wäre sie eine Disziplin (vgl. die Darstellung in Multrus 2004:70ff). Nach Stichweh (1987) sind Disziplinen und Professionen zwei getrennte, unterschiedliche Systeme beruflichen Handelns in modernen Gesellschaften, die miteinander in Wechselwirkung stehen. Disziplinen sind in ihrem Gesellschaftsbezug darauf konzentriert »Welt- und Gesellschaftsbilder zu beeinflussen« (ebd.:225), indem sie neues Wissen generieren und dies innerhalb ihrer wissenschaftlichen Gemeinschaft diskutieren. Professionen dagegen seien konsequent auf die Beeinflussung von Klient/innen gerichtet. Sie wollen »deren Handeln beeindrucken, diese vertrauensmäßig binden und teilweise ein Anschlusshandeln der Klienten motivieren« (ebd.).

plinen entstanden, Universitäten hätten später wichtige Funktionen für Professionen übernommen. Im Falle der »sekundären Professionalisierung«, um die es auch bei der Erwachsenenbildung geht, finde aber eine späte Professionsbildung statt, die nicht aus einer etablierten Berufsgruppe heraus entstehe. Im deutschsprachigen Raum findet so eine sekundäre Professionalisierung statt. Dazu passt es, wenn Schrader (2011:81) meint, Professionalisierung werde weniger von Vertreter/innen der Berufsgruppe selbst vorangetrieben, sondern komme aus dem Wissenschaftssystem.

Die Erwachsenenbildungsforschung tritt in zwei Rollen auf: Sie generiert handlungsrelevantes Wissen für die Profession und sie bildet den Nachwuchs der Profession aus. Zur Situation in Österreich eignet sich der Überblick über die Disziplinentwicklung von Gruber (2009). Gruber stellt die Geschichte in Österreich zumindest am Beginn als wenig fördernd der Etablierung der Erwachsenenpädagogik gegenüber dar:

»Zwar wurde 1972 der erste Lehrstuhl für Erwachsenenbildung an der Universität Wien eingerichtet und mit damals vier (!) AssistentInnenstellen besetzt, aber erst mehr als zehn Jahre später folgten mit Graz (1984) und Klagenfurt (1985) weitere Lehrstühle (in Graz mit AssistentInnenstellen) und Studienmöglichkeiten in diesem Bereich. In anderen Staaten hatten in der Zwischenzeit schon zwei Generationen akademisch ausgebildeter ErwachsenenbildnerInnen ihre Arbeit aufgenommen und vielfältige Impulse in Richtung Etablierung, Professionalisierung und Verwissenschaftlichung gesetzt.« (Ebd.:02-6)

Die Autorin beschreibt im Folgenden jedoch auch große Erfolge und breitere Etablierung der Disziplin, wobei sie die außeruniversitäre Forschung und die einzige Weiterbildungsuniversität Österreichs, die Donau-Universität Krems einschließt. Eine stattliche Anzahl von Absolvent/innen zeigt, dass Professionsangehörige universitär ausgebildet werden und Weiterentwicklung wird eingemahnt:

»Es ist ein Meilenstein, wenn sich die Erwachsenenbildung/Weiterbildung heute als eigenständige Wissenschaft definiert. Der Weg dorthin war steinig, die Resultate sind mittlerweile beachtlich und herzeigbar. Wir sind in den letzten zwei Jahrzehnten ein gutes Stück auf dem Weg der Verwissenschaftlichung des Fachbereiches Erwachsenenbildung/Weiterbildung vorangekommen – auch wenn es noch weiße Flecken in Theoriebildung und Forschung gibt und die Kommunika-

tion in und außerhalb der Scientific Community weiter verbessert werden muss.« (Ebd.:02-12)

Das Verhältnis Disziplin-Praxis ist jedenfalls für die Professionalisierung von enormer Bedeutung. Seit Bestehen der Disziplin denkt die Erwachsenenbildungsforschung über die Professionalisierung der Praxis nach (vgl. etwa Gieseke 1988, Gieseke 2001, Derichs-Kunstmann/Faulstich/Tippelt 1996, Kraft/Seitter/Kollewe 2009, Nittel 2000, Nuissl 2005, Peters 2004, Jütte/Nicoll/Olesen 2011, Sgier und Lattke 2012). Laut Stichweh (1987) ist die Disziplin davon abhängig, dass es einen Beruf gibt, für den sie ausbilden kann. Ein anschauliches Beispiel für den Prozess der Etablierung der Profession Erwachsenenbildner/innen, welche noch auf der Suche nach ihren exklusiven Lizenzbereichen ist, ist die Buchpublikation eines früheren Lehrstuhlinhabers. Der sprechende Titel des Buches lautet: »Weiterbildung als Beruf. ›Wir schaffen unseren Arbeitsplatz selbst!« (Lenz 2005). Stichweh macht jedoch auch darauf aufmerksam, dass im vorliegenden Fall, wenn die Disziplin vor der Profession da ist, eine spezifische Asymmetrie auftrrete: Professionen seien stärker auf die Disziplin angewiesen als umgekehrt. Obwohl Disziplinen in akademischen Institutionen nur wachsen können, indem sie dort für einen Beruf ausbilden, dessen Praktiker/innen auch außerhalb akademischer Institutionen gesucht werden (ebd.:255), brauchen sie Professionen nicht unmittelbar, um Gültigkeit zu erzeugen. Ihre Ergebnisse sind auch abseits des Praxisbezuges akzeptiert und gefragt. Professionen hingegen sind auf wissenschaftliches Wissen dauerhaft angewiesen, das ganz besonders deshalb, weil exklusives Wissen für Professionen zentral ist:

»Die Mitbenutzung disziplinär erzeugten Wissens durch die Professionen wirft also für die Professionen das Problem der Kontrolle über die eigene Wissensbasis auf – und dies angesichts der Zentralität von Wissen für die Selbstauffassung der Professionen.« (Stichweh 1987:255)

Professionen sind also auf die Generierung von professionsdienlichem Wissen durch Disziplinen angewiesen, dabei kann es durchaus vorkommen, dass die Angehörigen von neuen Professionen auch einfach »Kenner« ohne Zugehörigkeit zu Disziplinen sind oder auch unterschiedlichen Disziplinen angehören (ebd.:256). Das Verhältnis zwischen Disziplin und Profession beziehungsweise zwischen Disziplinen (im Plu-

ral) und der Profession ist so gesehen offen und permanent zu gestalten. Jarvis und Bron (2008:34) machen darauf aufmerksam, dass Praxis und Theorie unterschiedlichen Logiken folgen, die zu wenig unterschieden werden, wenn von Erwachsenen- und Weiterbildung die Rede sei. Schrader (2006) mahnt eine »Forschungskultur« ein, die die Abgetrenntheit des Entdeckungs-, Begründungs- und Verwertungszusammenhangs im Blick behält: »Eine Voraussetzung für die Etablierung einer solchen Forschungskultur ist die ›Emanzipation‹ von pragmatischen Verwertungsinteressen.« (Ebd.:34) Gleichzeitig stellt Gruber (2009:02-6) aber auch eine »fatale Theorie-Praxis-Dichotomie« fest, die wertvolles Zusammenwirken durch wechselseitige Ressentiments verhindere. Parallel zu einem kritischen Blick, der auf korrekte Grenzziehungen Wert legt, ist der Nutzen von praxisnaher Forschung für die Weiterentwicklung der Disziplin zu sehen. Nicht nur geben wissenschaftliche Aktivitäten im Bereich der Professionalisierung Orientierung für Praxis und Politik, auch wissenschaftliche Selbstaufklärungsprozesse werden durch Praxiskooperation auf einem hohen Niveau unterstützt. So helfen evidenzbasierte Forschung und Arbeit an Ein- und Ausschlusskriterien für beruflich ausgebügte Erwachsenenbildung sowie empirische Beschreibungen der Erwachsenenbildung¹⁰ der Disziplin (und damit auch der Profession) dabei, die Grenzen des eigenen Gegenstandes zu schärfen.

Eingemahnt wird im Falle der Disziplin Erwachsenenbildungsfor schung aber nicht nur ein gediegenes Verhältnis und eine ausreichende Distanz zur Praxis, sondern auch ausreichende Distanz zur Politik. Schrader (2006:34): »Die notwendige Distanz gegenüber den Verwertungsinteressen der Praxis schließt eine Distanz gegenüber den Steuerungs- und Legitimationsinteressen der Politik ein [...]« (ebd.:35). Ein Beispiel ist das Programm des *Lebenslangen Lernens*. Dausien betont in einem Vortrag¹¹, wie wichtig es für die Erwachsenenbildungsforschung sei, dieses Pro-

10 | Beispiele für Profession und Disziplin schärfende Kooperationen aus Österreich sind etwa die Anerkennungskritieren von Ö-Cert und Initiative Erwachsenenbildung, die Qualifikationsprofile der wba (Initiative Erwachsenenbildung o.J., Ö-Cert. Qualitätsrahmen für die Erwachsenenbildung in Österreich 2013, Weiterbildungssakademie Österreich 2015) sowie die Erhebungen in Gruber/Brünner/Huss 2009 und 2014, Steiner et al. 2010 und 2015.

11 | Der Vortrag wurde am 27.05.2010 zum Thema »Lebenslanges Lernen« und ›biographische Kompetenz‹ als Voraussetzung für politische Partizipation? Oder:

gramm als politisches zu sehen und nicht als pädagogisches oder wissenschaftliches. Mitunter käme es dazu, dass das Programm des *Lebenslangen Lernens* »pragmatisch gefüllt wird«.

Zusammengefasst leistete und leistet die Disziplin seit ihrem Bestehen in Österreich einen erklecklichen Anteil an der Professionalisierung von Erwachsenenbildner/innen, indem sie die wissenschaftliche Basis bereitstellt und weiterentwickelt.

4.5 PROFESSIONALISIERUNGSEINRICHTUNGEN ABSEITS DER HOCHSCHULE

Unter Professionalisierungseinrichtungen werden hier Einrichtungen gefasst, die Aus- und Weiterbildungen dezidiert für Erwachsenenbildner/innen, bzw. für typische Tätigkeitsprofile wie Bildungsberatung, Berufsberatung, Training abseits der Hochschule anbieten. Professionalisierungseinrichtungen sind Teil jeder Profession, wobei die Art ihrer Ausbildung Professionsangehörige von Berufen unterscheidet, insofern die Ausbildung »auf gehobenem Niveau« (Smith 2013:643f) stattfindet. Das Etablieren von derartigen Professionalisierungseinrichtungen steht beim Etablieren einer neuen Profession üblicherweise nicht am Anfang. Eine Ausnahme ist es, wenn die Disziplin sich zuerst etabliert und gleich akademisch ausgebildete Professionsangehörige zur Verfügung stehen.¹² Professionalisierungseinrichtungen werden jedoch, gleich nachdem sich tragende Akteur/innen gefunden haben, aufgebaut und dazu eingesetzt, den Nachwuchs der Profession sicherzustellen. Es handelt sich um Orte, an denen die eigene Wissensbasis tradiert und gepflegt wird. Laut Wilenskys (1972:202f) Untersuchungen findet die Einrichtung von Ausbildungsstätten anfangs durch Pioniere unter den Berufsangehörigen oder Klient/innen der Profession statt und seltener durch Berufsorganisationen. Ähnliches sagt Stichweh (1987:248):

»Professionelle Assoziationen sind typischerweise befaßt mit der Überwachung der Grenze, die zwischen der Profession und ihrer gesellschaftlichen Umwelt liegt,

Was hat Biographie mit politischer Bildung zu tun?« im Depot Wien gehalten (vgl. dazu auch Rothe 2011).

12 | Vgl. dazu das Kapitel 3.1.

und d.h., daß sie vor allem auch an Fragen der Ausbildung des Nachwuchses orientiert sind.«

In Österreich bestehen bereits Aus- und Weiterbildungen, deren institutionelle Anbindung hohe Diversität aufweist. Schon im Jahr 2000 wurden etwa 1200 Angebote in Österreich gezählt, die sich aus aus 151 Lehrgängen, 15 mehrteiligen Angeboten mit Ausbildungscharakter und 949 Einzelangeboten zusammensetzten (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung o.J.e).

Diese Aus- und Weiterbildungen lassen sich bei gemeinnützigen Trägerverbänden von Bildungsanbietern verorten, bei einzelnen privatwirtschaftlichen Organisationen, im Falle des Bundesinstitutes für Erwachsenenbildung gehört eine derartige Einrichtung zum Bildungsministerium, sie finden sich aber auch bei Unternehmen mit interner Weiterbildungsabteilung oder in Fachnetzwerken.¹³ Es besteht in Österreich ein breites Angebot für vorwiegend individuelle Professionalisierung. Bezuglich struktureller Professionalisierung wurde erarbeitet, dass heutige Professionen ohne Befähigung und Befugnisse nicht möglich sind (Pfadenhauer 2005:14). Wie heutige Professionalisierungseinrichtungen aussehen müssten, wurde anhand des Modells eines neuen Professionsverständnisses mit strukturell verankerten und dynamisch-offenen Elementen erläutert, strukturelle Verankerung (beispielsweise Berufsbild, verbindliche Qualifikationen, definierte Tätigkeitsbereiche, Lizenzen für Einsatzbereiche) ist Teil heutiger Professionen, jedoch in geringerer Gültigkeitsbreite. Es gibt bereits Professionalisierungseinrichtungen in Österreich, die diese Professionsvorstellung realisieren. Sie weisen strukturelle Elemente auf, so bieten etwa, um nur zwei Beispiele zu nennen, das ISO-Fachtrainer/innenzertifikat oder die Abschlüsse bei der Weiterbildungsakademie

13 | Als ein Beispiel von vielen kann hier der Österreichische Fachverband für Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache (ÖDaF) mit seinen Fortbildungen genannt werden (ÖDaF, Österreichischer Fachverband für Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache o.J.). Für Deutschland – und die Lage in Österreich ist vergleichbar – nennen Egetenmeyer und Schüßler (2012b:29) folgende »Herkunftstypen« von Professionalisierungseinrichtungen: trägerspezifische, branchenspezifische, allgemeine Erwachsenenbildung, berufliche Weiterbildung, Ausbilderordnung, Berufsverbände, -genossenschaften, Kammern, Gewerkschaften, wissenschaftliche Angebote.

Österreich (wba) ein festgeschriebenes Qualifikationsprofil und Professionsbild (wba) oder die relativ breit einsetzbare Lizenz zur Ausübung erwachsenenbildnerischer Tätigkeit (ISO-Fachtrainer/innen).¹⁴ Im Falle der Weiterbildungsakademie Österreich wird das Professionsbild sogar gänzlich gemäß Eulers (2013:271f) Idee der »Einheit in Vielfalt im Sinne einer koordinierten Pluralität« gelebt.¹⁵ Diese Offenheit der wba bei gleichzeitigem Festschreiben verbindlicher Qualifikationsbereiche ist unter anderem dadurch bedingt, dass innerhalb des Professionsbildes »Erwachsenenbildner/in« verschiedene Tätigkeitsprofile (z.B. Beratung, Lehren, Management) enthalten sind und die zugehörigen Kompetenzen modulhaft, in Eigenregie mit dem Einbringen verschiedener Kompetenznachweise nachgewiesen werden können (Reisinger/Steiner 2014).

4.6 BERUFSVERBÄNDE VON ERWACHSENBILDNER/INNEN

Wenn schon Professionalisierungseinrichtungen der Erwachsenenbildung innerhalb der beruflich ausgeübten Erwachsenenbildung nicht prominent als solche sichtbar sind, so gilt dies noch mehr für Berufsverbände von Erwachsenenbildner/innen. Definiert sind sie laut Schema als Zusammenschluss von Vertreter/innen für Erwachsenenbildner/innen, die diese als Arbeit- oder Auftragnehmer/innen aufnehmen. Klassisch professionstheoretisch müsste es einen Verband geben, welcher die Anliegen der gesamten Profession vertritt, ähnlich wie dies in anderen Professionen geschieht (existierende Beispiele für Österreich sind *die Österreichische Ärztekammer, der Österreichische Bundesverband für Psychotherapie, Bundeskammer der ZiviltechnikerInnen*). Wie schon eingangs erwähnt, entsteht sehr viel Unklarheit im Bereich der Professionalisierung dadurch, dass die Akteur/innenebenen nicht klar voneinander getrennt sind. So scheinen als Interessensvertretungen national auf der für Österreich wichtigen Website erwachsenenbildung.at sowohl Verbände von Träger/innen und Bildungsanbieter/innen als auch Verbände von Erwachsenenbildner/innen auf.¹⁶ Obwohl Anbieter/innen oder Anbieter/

14 | Vgl. dazu Weiterbildungsakademie Österreich 2017.

15 | Vgl. dazu Kapitel 3.2.

16 | Vgl. dazu Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung und Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (o.J.b).

innenverbände die Professionalisierung vorantreiben können, können sie nur eingeschränkt als Sprecher/innen für Erwachsenenbildner/innen auftreten, insbesondere weil sie diesen gegenüber Arbeit- oder Auftraggebende sind. Eine Interessensvertretung, welche einen großen Teil der Erwachsenenbildner/innen auf individueller und Arbeitnehmer/innenebene einschließt, gibt es in Österreich nur in einem Fall: Das sind die Gewerkschaftsvertreter/innen (Gewerkschaft der Privatangestellten, Druck, Journalismus, Papier und Verkehrs- und Dienstleistungsgewerkschaft), welche mit der Berufsvereinigung der Arbeitgeber/innen privater Bildungseinrichtungen (BABE) Kollektivverträge für Erwachsenenbildner/innen aushandeln. Diese Kollektivverträge gelten jedoch nur für die in der BABE vereinigten Anbieter/innen (Berufsvereinigung der Arbeitgeberinnen privater Bildungseinrichtungen o.J.). Weiters gibt es mehrere Zusammenschlüsse in einzelnen Unterbereichen der Erwachsenenbildung, etwa im Bereich Bildungsberatung.

Die geführten Interviews mit Expert/innen Österreichs zu dieser Lage zeigten: Unter österreichischen Expert/innen ist man sich einig, dass die Erwachsenenbildner/innen sich zu wenig als Berufsgruppe wahrnehmen und dementsprechend selten füreinander einstehen. Ein/e Expert/in beschreibt, wie die Berufstätigen sich professionalisierenden Standards von außen unterwerfen, welche von anbietenden Einrichtungen kommen, statt einen eigenen Berufsverband zu gründen. Er/sie beurteilt diese Lage als »skurril eigentlich« (E-540) und sagt: »Eigentlich ist das ein Übergriff.« (E-542) »Aber man wehrt sich nicht.« (E-544) Eine Berufsgruppe der Erwachsenenbildner/innen, welche eigene Interessen vertritt, wird von fast allen Expert/innen als sinnvoll erachtet, teilweise berichten Interviewpartner/innen auch über gescheiterte Gründungsinitiativen. Die Motivation für die Gründung einer Berufsgruppenvertretung einer interviewten österreichischen Expertin/eines Experten lautet:

»Ob sich eine Berufsgruppe jetzt organisiert oder formiert [...], wichtig würde ich es schon finden. [...] Einfach um ein Gegenüber zu haben. Die meisten Initiativen in der Erwachsenenbildung werden sozusagen von Arbeitgeberseite gesetzt, auch die wba. Und da ein Gegenüber zu haben in der Diskussion um die Weiterentwicklung dieses Berufsbildes. Und auch, wo ich meine, dass zu einer Professionalisierung, oder wenn man von einer Profession spricht, auch ja schon eine Berufsvertretung gehörte. Und um vielleicht auch langfristig...ja, Qualität entwickeln kann man nur, wenn man parallel dazu auch die Rahmenbedingungen entwickelt. Da

glaub ich, braucht's noch sehr viel in der Erwachsenenbildung, also [unverständlich, Anm. P.H.St.] prekäre Verhältnisse.“ (D-137-148)

Auch die Erwachsenenbildungsforschung hält fest, dass der Zusammenschluss von Erwachsenenbildner/innen vonnöten wäre:

»Der fachliche, soziale und politische Zusammenschluss von Erwachsenenbildner/inne/n in Berufsgruppen oder in einem Berufsverband wird in dieser Studie als eine von mehreren Voraussetzungen der Entwicklung von Professionalisierung und Erwachsenenbildungs-Professionalität verstanden, weil dafür kollegiale gegenseitige Information, Beratung und Supervision, Erfahrungs-Austausch, gemeinsame Reflexion, fachliche Anregung und berufliche Weiterentwicklung sowie Kontrolle der Einhaltung von professionellen Standards notwendig erscheint; für die mittel- und langfristige Sicherung des professionellen Handelns im gesellschaftlichen Kontext wird darüber hinaus eine qualifizierte Öffentlichkeitsarbeit und aktive Berufspolitik als notwendig erachtet.« (Peters 2004:214f)

Bislang wurde dieses Anliegen kaum erfüllt, eine Ursache dürfte in der Heterogenität und Zersplittertheit beruflich ausgeübter Erwachsenenbildung liegen. Vor diesem Hintergrund bildet sich keine Gemeinschaft. Ein/e Expert/in empfiehlt in einem Interview Segmentierung:

»Insgesamt werden Sie's nicht finden [ein Gemeinsames der Erwachsenenbildung, Anm. P.H. St.]. Sondern man muss segmentieren. Das muss man in dieser Branche, um klarer sagen zu können, was ist unser Anliegen, was sind unsere Arbeitsbedingungen. Was ist unser Ziel, was ist unsere Identität. Dazu muss man segmentieren. Ein Sporttrainer wird schon eine andere Identität haben als eine Wirtschaftstrainerin.« (C-429-433)

Professionalisierungstheoretisch wurde weiter oben die Idee ausgearbeitet, auch auf dieser strukturellen Ebene des Zusammenschlusses zu Berufsverbänden eine stabile Kerneinheit zu etablieren, welche moderiert, vermittelt, integriert und gleichzeitig Teil-Berufsverbände hat. Dies könnte bedeuten, dass sich die bereits vorhandenen Teil-Berufsvertretungen der Erwachsenenbildner/innen zu einer zentralen Einheit zusammensetzen müssten, wobei sie einerseits eine Einheit bilden und andererseits ihre Unterschiedlichkeit wahren könnten. Berufspolitisch gesehen würde das die Erwachsenenbildner/innen in eine für die Mitgestaltung der eigenen

Berufstätigkeit relevante Position bringen. Pfadenhauers Professionskonzept folgend geht es beim erfolgreichen Professionalismus auch auf dieser Ebene um die gekonnte Darstellung von Kompetenz sowie um die Übereinstimmung zwischen Befähigung und Befugnis.

Wenn auf Ebene 2 Qualitätssicherung diskutiert wurde, so kann sie hier nochmals aufgegriffen werden: Qualität ist Teil klassischer und neuer Professionskonzepte, auch wenn sie bislang in diesen nicht als solches benannt wird. Die Qualität der von Professionen geleisteten Arbeit dient Professionsangehörigen zur Legitimierung ihres Status und Wertes sowie zur Selbstdefinition der eigenen Leistung.¹⁷ Die Darstellung der Qualität geleisteter Arbeit von Berufsgruppen ist daher durchaus eine von mehreren Strategien auf ihrem Weg zur strukturellen Professionalisierung. In einem Expert/inneninterview wurde Qualität als »Eintrittskarte« in die Berufstätigkeit betrachtet. Gleichzeitig relativierte der/die Expert/in: Qualität allein sei noch keinerlei »Berechtigung« (A-683). Qualität ist also ein Anliegen mit vielen Akteur/innen und – wie bei den Akteur/innenebenen und beim Sprechen über Professionalisierung – zeigt sich auch hier, dass es unerlässlich ist, genau zu definieren, wer von Qualität spricht und was darunter verstanden wird. Das Versprechen von Qualität kann nicht nur auf politischer und Anbieter/innenebene relevant sein oder für sich organisierende Professionen, es kann auch von Arbeitnehmer/innen als Überzeugungsmittel gegenüber Auftrag- und Arbeitgeber/innen ins Feld geführt werden wie folgendes Zitat zeigt:

»Die Qualität wächst mit der verbesserten Ausbildung, sie wächst aber auch mit kontinuierlichen Anstellungsverhältnissen. Und das kann ich nicht ohne Anstellung. Einfach eine bessere arbeitsrechtliche Bedingungen, sozialrechtliche Absicherung.« (B-420-423)

17 | Wer den klassischen Merkmalsansatz zur Beschreibung von Professionen benutzt – der heute in dieser Breite nicht mehr gültig ist –, stellt fest, dass Merkmale hoher Qualität enthalten sind, nicht jedoch dezidiert als solche, es sind dies: wissenschaftlich fundiertes Sonderwissen, lang andauernde, theoretisch fundierte Ausbildungsgänge auf akademischem Niveau, berufsständische Normen (*Code of Ethics*).

4.7 ERWACHSENENBILDNER/INNEN

Hiermit sind wir bei Ebene 7, der letzten Ebene der relevanten Akteur/innen einer strukturellen Professionalisierung. Klassisch professions-theoretisch betrachtet sind Erwachsenenbildner/innen in der Rolle der Vorantreibenden ihrer eigenen Professionalisierung, sie sind jedoch auch in der Rolle der Adressat/innen für Vorgaben einer erarbeiteten strukturellen Professionalisierung. In der Realität nehmen Erwachsenenbildner/innen die Rolle der Vorantreibenden in Österreich bislang kaum ein. Ein Hindernis ist, dass sie sich nicht mit dieser Berufsbezeichnung identifizieren. Die Forschungsergebnisse dazu sind zahlreich.¹⁸ Darüber hinaus haben berufstätige Erwachsenenbildner/innen eine eher zurückhaltende Einstellung gegenüber Professionalisierungsprozessen und auch gegenüber Berufsgruppenvertretungen. Die folgenden beiden Beispiele stammen aus zwar aus Deutschland, hier ist jedoch die Lage und Verortung der beruflich ausgeübten Erwachsenenbildung der österreichischen ähnlich. Exemplarisch wird im Folgenden eine Beschreibung von Peters angeführt, die die unterschiedlich gelagerten Meinungen der Erwachsenenbildner/innen gut veranschaulicht:

»Die Haltung der Interview-Partner/innen gegenüber einer Organisation beruflicher Interessen von Erwachsenenbildner/inne/n in einem spezifischen Berufsverband kann als ›gemäßigt‹ positiv beschrieben werden: Fünf der zehn Befragten betrachten eine solche Organisation als sinnvoll und nennen dafür plausible Gründe; zwei sind eher skeptisch, aber nicht ablehnend. Drei Interviewte können keinen Sinn in einer Organisation von Erwachsenenbildner/inne/n sehen und würden einer solchen erklärtermaßen auch nicht beitreten. Eine Interviewte sieht keinen erkennbaren Nutzen, eine andere hält einen entsprechenden Zusammenschluss nicht nur für überflüssig angesichts vorhandener regionaler Austauschmöglichkeiten, sondern sogar für schädlich, weil durch den so möglichen Vergleich mit anderen Erwachsenenbildner/inne/n Konkurrenz- und gegenseitige Abwertungsprozesse in Gang gesetzt werden könnten. Der dritte ablehnende Interview-Partner meint, dass ›Erwachsenenbildner/in‹ überhaupt kein Beruf sei. Die beruflichen Arbeitsfelder und Tätigkeiten, die darunter zusammengefasst werden, hält er jedenfalls für zu heterogen, als dass sie eine gemeinsame, organisierte berufliche Interessenwahrnehmung erlaubten. Die berufliche Heterogenität von Erwachse-

18 | Vgl. dazu Kapitel 5.2.2.

nenbildner/inne/n wird auch von einigen Befürwortern als Problem benannt. Auch ihnen fällt es offenbar nicht leicht, berufliche Identität stiftende Gemeinsamkeiten von Erwachsenenbildner/inne/n zu sehen. Unter der Berufsbezeichnung ›Erwachsenenbildner/in‹ arbeitet beispielsweise keiner der Interviewten.« (Peters 2004:215)

Auch Hartig (2008:15) beurteilt die Möglichkeit des Zustandekommens einer Berufsgruppenvertretung aus der Praxis heraus als eher unwahrscheinlich, wenngleich es ihren Interviewergebnissen nach (Hartig interviewte 18 Erwachsenenbildner/innen zu berufskulturellen Selbstbeschreibungen) auf Interesse stoßen würde (ebd.:343). In ihrer Untersuchung gibt es aber auch Erwachsenenbildner/innen mit explizitem Vertretungsanspruch für die Erwachsenenbildung (ebd.:277), diese sind jedoch keineswegs die selbstverständliche Norm unter den Erwachsenenbildner/innen.

Ein/e von mir interviewte/r Expert/in meint auf die Frage, ob er/sie sich eine Berufsgruppe der Erwachsenenbildner/innen mit gemeinsamer Identität vorstellen könnte:

»Und ich tu mir schwer, ich versteh das Anliegen. Aber wenn ich mir vorstelle vom AMS-Trainer angefangen bis zu [...] bleiben wir nur in den etablierten Organisationen [...] Da möchte ich mit vielen nicht unter einen Hut gesteckt werden. [...] v.a. was wär der Benefit für eine Person meinerseits? Man darf eins nicht vergessen, in dem Bereich [der Organisationsberatung, Anm. P.H. St.] wird man geholt, weil man einen Namen hat, Punkt.« (A-548-555)

In der Rolle der Adressat/innen von Vorgaben einer erarbeiteten, partiellen strukturellen Professionalisierung *von außen* erleben sich Erwachsenenbildner/innen bereits jetzt. Zum Außen gehören alle Akteur/innenebenen ab der Ebene der Berufsverbände (Ebene 1 bis 5). Und tatsächlich dürften alle bisherigen (durchaus erfolgreichen) Bemühungen der strukturellen Professionalisierung in Österreich bislang von diesen Ebenen gekommen sein. Ein/e Expert/in beobachtet, wie die Berufstätigten sich professionalisierenden Standards von außen unterwerfen, statt einen eigenen Berufsverband zu gründen. Er/sie beurteilt diese Lage als »skurril« (E-540).

Das beprochene ambivalente Verhältnis gegenüber Standardisierungen im Rahmen struktureller Professionalisierung¹⁹ spiegelt sich auf der Ebene der Erwachsenenbildner/innen wider. Zwar sind sie sich des Nutzens von Standards bewusst, diese sollen aber nicht zu weit gehen und berufliche Freiheiten nicht einschränken. Folgende Expert/innenmeinung ist ein gutes Beispiel für diese Ambivalenz. Einerseits sagt er/sie: »Erwachsenenbildner/in hat einen Sinn, denn die Zertifizierung ist ein sinnvolles Label.« (A-769-770) Erwachsenenbildner/innen sind durch den Wunsch nach einem anerkannten Zertifikat sowie nach Anerkennung und Aufwertung ihrer Berufserfahrung motiviert.²⁰ Andererseits meint der/die oben genannte Expert/in, dass man eigentlich einzig Minimalstandards einführen kann, denn darüber hinaus zu standardisieren, würde die Freiheiten für Differenzierung behindern. »Es besteht die Gefahr, dass die Spezialisierung zu einem Gefängnis wird« (A-803-804). Zwei andere Expert/innen befürchten, dass die Freiheit in der Berufsausübung zurückgeht und womöglich auch die »Teilnehmer/innenorientierung«, die als qualitativ hochwertig angesehen wird, durch die eingeführten Standards nicht mehr zu haben sei (A-548-551, 789, 803; B-395). Eine offene Frage ist, ob die Ambivalenz kleiner wäre beziehungsweise die Akzeptanz von Standardisierungen und strukturellen Elementen der Professionalisierung höher, wenn die Standards von den Akteur/innen der Ebenen 6 und 7, also von Berufsverbänden und Erwachsenenbildner/innen, mitgestaltet wären.

Zusammengefasst hat die Mehrheit der Erwachsenenbildner/innen bislang wenig Motivation, sich institutionell als Gruppe zu formieren. Andererseits ist die bekannte Vielgestaltigkeit der Erscheinungsformen der Erwachsenenbildung ein großes Hindernis für Berufsverbände, welche die gesamte Erwachsenenbildung umfassen, weil ein Gemeinsames auf dieser Ebene nicht wahrgenommen wird.²¹ Die Zurückhaltung oder Ablehnung von Standardisierungen und Vorgaben für den eigenen Be-

19 | Vgl. dazu Kapitel 2.3.2.

20 | Dieses Ergebnis stammt aus Befragungen von Erwachsenenbildner/innen zu ihren Motiven für einen wba-Abschluss als Erwachsenenbildner/in (Steiner et al. 2015:23ff, Brünner/Gruber 2014).

21 | Der Vorschlag, Teil-Berufsverbände zu bilden und diese in einen größeren Berufsverband zu integrieren, als Realisation eines strukturell verankerten und dynamisch offenen Professionskonzeptes, wird im Kapitel 3.3 erläutert.

rufsbereich birgt jedoch zwei Gefahren: 1) Die Standards und Vorgaben werden von außen gesetzt und können nicht beeinflusst werden. 2) Es handelt sich bei erwachsenenbildnerischer Tätigkeit ohne strukturelle Verankerung nicht um einen Beruf, sondern lediglich um Erwerbsarbeit mit entsprechender Erwerbsunsicherheit, geringer Anerkennung und geringer Entlohnung.²²

22 | So nehmen Erwachsenenbildner/innen vorhandene Angebote zur Professionalisierung gerne wahr. Sie stellen also einen gelungenen strukturellen Anreiz für individuelle Professionalisierung dar. Wie Evaluationen der *Weiterbildungsakademie Österreich* zeigen, haben die Teilnehmenden dadurch jedoch kaum mehr berufliche Möglichkeiten: die Arbeitsbedingungen oder die monetäre Honorierung ihrer Arbeitsleistung werden dadurch nicht besser (Brünner/Gruber 2014:58, Steiner et al. 2015:59).

