

1. Professionalisierung und Diversität von Erwachsenenbildner/innen

»Das Kernproblem der Weiterbildner ist ihre mangelnde öffentliche Sichtbarkeit und ihre berufskulturelle Heterogenität, die einerseits ihren Charme, andererseits ihre berufspolitischen Manövrierverhältnisse ausmacht.«

NITTEL UND SCHÜTZ 2013:126

Die Überschrift kündigt es bereits an: Diese Arbeit wendet sich einerseits an die Disziplin der Erwachsenenbildungsforschung¹ und andererseits an die Profession der praktizierenden Erwachsenenbildner/innen. Die hier behandelten Themen bearbeiten keineswegs nur Detailfragen innerhalb der Erwachsenenbildungsforschung, sondern betreffen zentrale Probleme der Konstituierung der Disziplin und der Profession, welche als sich permanent in Entwicklung befindlich zu sehen sind. Das Thema Professionalisierung wird insbesondere von der Erwachsenenbildungsforschung vorangetrieben, im deutschsprachigen Raum seit rund 50 Jahren. Die Aktivität der Professionsangehörigen (die Erwachsenenbildner/innen selbst) im Bereich Professionalisierung ist im Vergleich dazu geringer (Schrader 2011:81). Ein »leitendes Erkenntnisinteresse« dieser Arbeit im Sinne Faulstichs (2006:8) ist die Frage, wie Disziplinentwicklung, welche nach Genauigkeit, Differenzierung und Kanonisierung ihrer eigenen Themen und Begrifflichkeiten verlangt, befördert werden kann. Noch ist laut Kade (2006:25) die disziplinäre Schließung zu schwach, als dass ein »geordneter Zusammenhalt« erkennbar wäre. Ein derartiger geordneter

1 | »Erwachsenenbildungsforschung« ist der hier vorgeschlagene und verwendete Terminus für die Disziplin, die das Pendant zur Profession Erwachsenenbildner/innen bildet. Synonym dazu sind aus meiner Sicht »Erwachsenenpädagogik«, »Andragogik« und »Adult Learning Studies«, um Beispiele zu nennen.

Zusammenhalt in den Themenbereichen *Profession, Professionalisierung und Diversität der Berufstätigen* ist ein Fernziel, das mit dieser Arbeit befördert werden soll. Die Profession der Erwachsenenbildner/innen soll mittels dieser Arbeit einen Vorschlag für den begrifflichen und argumentativen Zugriff auf ihre eigene Professionalisierung erhalten.

Professionalisierung als Thema der Erwachsenenbildungsforschung

Das Thema Verberuflichung und Professionalisierung² der Erwachsenen- und Weiterbildung beschäftigt die deutschsprachige Forschung bereits seit den 1970er Jahren, als in Deutschland der Wissenschaftsbereich Erwachsenenbildungsforschung entstand. Für Nittel (2000:16) beginnt die Auseinandersetzung mit der Professionalisierung Ende der 1960er Jahre, die Thematisierung von Professionalität etwa 1990. Häufig wird für den deutschsprachigen Raum der Vortrag von Wolfgang Schulenberg »Erwachsenen- und Weiterbildung als Beruf« als Startpunkt der Bemühungen genannt (Faulstich 1996a:50f, Nittel 2000:87). Schulenberg hielt diesen Vortrag 1969 anlässlich des Zweiten Niedersächsischen Volkshochschultages. Vor 50 Jahren also forderte Schulenberg die Konstitution einer Profession, die ein Bewusstsein der gemeinsamen Aufgabe und Verantwortung verbinden und stärken sollte.³ Seither beschäftigt sich die

2 | Obwohl Beruf und Profession, Verberuflichung und Professionalisierung unterschiedlich zu definieren sind, werden die Begriffe in dieser Arbeit zumindest teilweise synonym verwendet. Der Grund dafür ist, dass jede Professionalisierung Verberuflichung beinhaltet: Mitunter geht die Verberuflichung einer Professionalisierung voraus. Häufig finden Verberuflichung und strukturelle Professionalisierung gleichzeitig statt und sind nicht mehr voneinander zu trennen. Verberuflichung verlangt genau wie Professionalisierung eine strukturelle Verankerung. Eine Profession ist nichts anderes als ein »gehobener« Beruf, hat also einen besonderen Status und besondere Rechte. »Profession« bedeutet meist einen Beruf mit besonders anforderungsreichen Ausbildungen und Qualifikationen, bzw. akademischer Beruf«, so Kurtz (2001:12).

3 | Interessanterweise findet sich noch eine chronologisch viel früher angestrebte Professionalisierung in der Aufforderung zur akademischen Ausbildung für Erwachsenenbildner/innen in Österreich durch Otto Glöckel, diese stammt aus dem Jahr 1919 und wurde im »Regulativ für die Organisation des Volksbildungswesens in Deutschösterreich« publiziert (Gruber 2009:02-4).

Professionalisierungsforschung innerhalb der Erwachsenen- und Weiterbildung mit der Frage, ob und inwiefern die Tätigkeit einer Profession entspricht und entsprechen kann (etwa Gieseke/Tietgens/Venth 1979, Gieseke 1989, Harney/Jütting/Koring 1987, Meisel 1997, Nittel 2000, Peters 2004, Nuissl/Lattke 2008, Kraft/Seitter/Kollewe 2009, Seitter 2009, Gruber o.J.). Diese wissenschaftliche Auseinandersetzung hat in den letzten Jahren auch eine Internationalisierung erfahren (exemplarisch dazu Research voor Beleid/PLATO 2008, Jütte/Nicoll/Olesen 2011, Sgier und Lattke 2012, Jütte/Lattke 2014). Das Ergebnis der Erwachsenenbildungsforschung zur Frage des Gelingens der Professionalisierung lautet meist, dass Professionalisierung nicht gelungen sei. Dabei wird bislang – mehr oder weniger explizit – auf eine klassische Definition von Profession Bezug genommen, auf den sogenannten Merkmalsansatz. Es zeigt sich jedoch, dass das klassische Verständnis von Professionen heute nicht mehr zu halten ist. Adaptierte Berufs- und Professionskonzepte vermögen der gegenwärtigen beruflichen Realität eher gerecht zu werden. Zudem ist der Merkmalsansatz nur einer von mehreren theoretischen Zugängen zum Phänomen Profession und Professionalisierung.

Fraglich erscheint auch, ob man eine werdende Profession, wie jene der Erwachsenenbildner/innen, bereits während ihres Entwicklungsprozesses darauf hin untersuchen soll, ob sie den Kriterien einer Profession entspricht. Genau dieser Zugang wurde bislang häufig von der Erwachsenenbildungsforschung gewählt, indem sie Erwachsenenbildner/innen untersuchte und im Anschluss anhand von Kriterien für Professionalität bewertete und damit die normative Anforderung, Attribute von Professionsangehörigen aufzuweisen, mehr oder weniger implizit an die untersuchten Erwachsenenbildner/innen stellte (etwa bei Hartig 2008 und Peters 2004). Forschungslogisch soll an dieser Stelle mit Hartig (2008:66) und Seitter (2009:13f) herausgestellt werden, dass Forschung mehr normativ oder mehr deskriptiv vorgehen kann. Hartig (2008:66) nennt diese Unterscheidung »programmatische« versus »rekonstruktive« Zugänge. Die programmatische Forschung im Bereich Professionalisierung möchte laut Hartig an der Entwicklung eines Berufsprofils mitarbeiten. Erwachsenenbildung wird von ihr als Profession und Professionalität konzipiert. Die rekonstruktive Forschung hingegen möchte Vorhandenes schlicht beschreiben beziehungsweise rekonstruieren. Seitter beschreibt diese zwei Pole ebenfalls: Programmatische Zugänge nennt Seitter »nor-

mativ-prospektiv«, rekonstruktive Forschung nennt er »beschreibend-analytisch« (ebd.:14).

Als Konsequenz aus diesen Einsichten wird in dieser Arbeit versucht, neue Perspektiven auf Profession und Professionalisierung zu eröffnen und damit den wissenschaftlichen Diskurs aufzuschließen und ihn konzeptionell weiter auszuarbeiten. Weiters schließt sich die vorliegende Arbeit einer rekonstruktiven und beschreibend-analytischen Forschungshaltung an. Mit einer solchen Haltung soll das, was die beruflich ausgeübte Erwachsenenbildung bereits jetzt kennzeichnet, schlicht wahrgenommen und sichtbar gemacht werden ohne eine normative Einordnung bezüglich Professionalität vorzunehmen. (Auch die Beschreibung von nötigen oder vorhandenen Kompetenzen, ein wichtiger Zugang, der legitimerweise von der Forschung vorangetrieben wird, soll in dieser Arbeit dezidiert exkludiert werden.) Der Akt des schlichten Beschreibens und Erfassens ist auch als impliziter Akt der Anerkennung zu verstehen. Erst *nach* einer derartigen Anerkennung dessen, was im Bereich beruflicher Erwachsenenbildung an diverser Praxis vorhanden ist, ist Veränderung im Sinne einer gemeinsamen Entwicklung als Profession denkbar. Implizit dürfte damit der Disziplin im Zuge einer derartigen rekonstruktiven und beschreibend-analytischen Arbeit über beruflich ausgeübte Erwachsenenbildung die Rolle einer Anerkennungsinstanz gegenüber Angehörigen einer Profession zukommen.

Professionalisierung als umkämpfter, unklarer Begriff und gesellschaftlicher Trend

Offensichtlich ist genau in der Zeit, in der die Vorstellungen von Beruf und Profession erodieren, Professionalisierung im Trend. Dabei findet sich ein zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung parallel zu beobachtender Trend in der Professionalisierung anderer beruflicher Bereiche. Beispielsweise arbeiten die Berufsbereiche Schulunterricht, Sozialarbeit, Psychotherapie, Public Relations, Gesundheits- und Krankenpflege daran, Status und Qualität via Professionalisierung zu heben, etwa indem Ausbildungen akademisiert werden. Besonders spannend im Zusammenhang mit dem hier gewählten Thema berufliche Subkulturen ist, dass auch in diesen Berufsbereichen das Thema der Berufskultur aufgegriffen wird (Hohenstein 2009, Röttger 2010, Hong 2001, Terhart 1997, Kainan 1994, Lieberman 1988, O'Neill 2007). Der Grund dürfte darin liegen, dass sich gerade in kulturellen Erscheinungsformen Mecha-

nismen beruflicher Identität, beruflichen Selbstverständnisses und nicht zuletzt der Stärke einer Berufsgruppe/Profession sehr deutlich zeigen.

Die diskursiven Erscheinungsformen von Professionalisierung wiederum sind mannigfaltig und daher uneindeutig.⁴ Je nach Akteur/innen, welche Professionalisierung vorantreiben, ist der Begriff diskursiv unterschiedlich zu verorten. Professionalisierung wird mitunter in engem Zusammenhang mit Qualitätssicherungsprozessen innerhalb von Organisationen gesehen. Sie kann aus staatlicher oder politischer, an Bürgerschaftlichkeit und Krisenbewältigung interessierter Perspektive hohe Qualität der Dienstleistung fordern. Professionalisierung kann aus Sicht der Berufsgruppe der Erwachsenenbildner/innen wiederum bedeuten, dass diese ihren Status heben und sichern möchte. Letzteres entspricht im Groben dem US-amerikanischen und im deutschsprachigen Raum verbreiteten berufssoziologischen Verständnis von Professionalisierung (Abbott 1988, Stichweh 1987, Kurtz 2001, Smith 2013:643f). Ein Beispiel für die »diskursive Breite« der Bedeutungen von Professionalisierung sei hier mit Wittorsky (2014:47) für Frankreich angeführt. Er findet für Frankreich drei Bedeutungsweisen, die sich darin unterscheiden, von wem die Professionalisierung angestrebt wird:

- »workefficacy-professionalisation« aus dem Interesse von Arbeitgeber/innen, die die Leistungsfähigkeit der Arbeitnehmer/innen im Blick haben;
- »profession-professionalisation« als Interesse einer beruflichen Gruppe, die sich organisieren will und Anerkennung von rechtlich-strukturell verankerten Institutionen (»legal authorities«) erreichen möchte;

4 | Der vorliegende Forschungszugang arbeitet nicht zentral mit diskurstheoretischen Zugängen, dennoch wird Diskurstheorie hier gestreift und erscheint insgesamt als hochrelevanter Zugang zur Analyse der Mechanismen rund um Professionalisierung. Diskurse sind Praktiken des Sprechens und Schreibens und werden hier als machthaltiger Vollzug verstanden, in welchem »Formationen« (diese Bezeichnung geht auf Foucault zurück) gebildet werden. »Eine Formation wird als Zusammenhang von Aussagen verstanden, in dem der Gegenstand der Aussagen in ihrem Vollzug hergestellt wird« (Fegter et al. 2015:15). Zum Gegenstand der Analyse wird in einer solchen Perspektive, »[...]wie soziale Ordnungen, kulturelle Hegemonien und Macht-Wissens-Systeme in konkreten, lokal situierten, diskursiven Praktiken produziert werden« (ebd.:14).

- »training-professionalisation« aus Sicht der »training community« und Gesetzesgebenden, die sicherstellen möchten, dass Berufstätige im Trainingsbereich eine gute Aus- und Weiterbildung haben.

Ersichtlich wird in dieser Aufzählung, dass Professionalisierung ein Phänomen ist, das über viele Bedeutungsfacetten verfügt und von verschiedenen Interessengruppen unterschiedlich verstanden und benutzt wird. Es klingt an, dass Professionalisierung ein umkämpfter Begriff ist, weil gesellschaftliche Gruppen eigene und unterschiedliche Interessen damit verbinden. Ohne Zweifel handelt es sich um einen häufig verwendeten Begriff, der – so die Annahme der Autorin – dennoch unscharf bleibt. So wird das Wort »professionell« in der Werbebranche benutzt, um ein Produkt oder eine Dienstleistung anzupreisen, ohne aber einen Verweis darauf zu liefern, worin die Professionalität besteht (siehe Haarpflegeprodukte wie »professional haircare«).

Zu selten wird Professionalisierung selbst thematisiert. Es ließen sich beispielsweise fragen, ob etwa Verwender/innen sich auf die Vorstellung einer *Profession* beziehen oder ob die dahinterliegende Vorstellung lediglich jene von individueller *Professionalität* ist, und wie diese dann definiert würde.

Abseits eines positiven und anerkennenden Diskurses zu Professionalisierung zeigt sich brisanterweise auch eine andere Lesart: Was in der Öffentlichkeit unter Professionalisierung verstanden wird, beurteilen Umsetzer/innen bereits kritisch. Im folgenden Beispiel aus einem Expert/inneninterview wird Professionalisierung als Wort für »vom-Menschen-abgewandt« und »einem-abstrakten-System-dienend« verwendet: »Der wichtigste Kunde ist die Politik, ist die Öffentlichkeit. [...] Das ist eine *Professionalisierung* überall und das hat Konsequenzen!« (G-137-140, Hervorh. P.H. St.) Ein/e Befragte/r berichtet hier über die Dienstleistungen im Rahmen des österreichischen *Arbeitsmarktservices*, dass sich dieses nicht an den Bedürfnissen der Arbeitssuchenden orientiere. Professionalisierung wird in diesem Beispiel als Pejorativ verwendet und markiert eine negative Bewertung.

Die Begriffe »Professionalisierung, professionell, Professionalität« haben also eine mehrdeutige Komponente, insofern sie – je nach gesellschaftlicher Verortung – mit unterschiedlichen, wertenden Konnotationen versehen sind. In diesem vielgestaltigen Diskursfeld leistet die vorliegende Arbeit einen Beitrag für die Erwachsenenbildung auf ihrem

Weg der Professionalisierung, indem sie berufssoziologische und sozialwissenschaftliche Ansätze zu »Professionalität, Professionalisierung und professionell« einem Diskurs gegenüberstellt, welcher ungenau und schablonenhaft ist.

Diversität der Berufstätigkeit als Problem

Immer wieder wird die berufliche Diversität der Erwachsenenbildung als Hemmschuh für Verberuflichung und Professionalisierung genannt. Der Erwachsenenbildung ähnlich dürfte diesbezüglich die Lage der Öffentlichkeitsarbeit sein. Ich zitiere im Folgenden eine Arbeit von Röttger (2010) zum Beruf Öffentlichkeitsarbeit, da ihre Beschreibung frappierende Ähnlichkeiten mit der Erwachsenenbildung zeigt:

»[...] PR ist eine ›Sammelbezeichnung für ein ausgesprochen heterogenes Spektrum von Betätigungsfeldern und Tätigkeitsbereichen«. Es existieren keine verbindlichen Ausbildungsrichtlinien oder Einstiegsvoraussetzungen, prinzipiell kann jeder und jede ohne spezifische Vor- und Ausbildung in der Öffentlichkeitsarbeit tätig werden. Da die Ausübung von PR formal nicht an bestimmte Qualifikationen gebunden ist und PR-Ausbildungsmöglichkeiten zum Beispiel an Universitäten bis heute nur eingeschränkt vorhanden sind [...], ist Public Relations derzeit ein ›Quereinsteigerberuf‹ [...]« (Röttger 2010:71)

Auch Erwachsenenbildung gilt als typischer Quereinsteigerberuf, die Berufsausübung ist nicht oder wenig reglementiert, es gibt keine verbindlichen Aus- und Weiterbildungen für die Berufsausübung. Die Diversität erwachsenenbildnerischer Praxis betrifft vier Aspekte: 1. Tätigkeitsprofile, 2. Beschäftigungsverhältnisse, 3. berufliche Herkunft (Ausbildungen) und 4. gesellschaftliche Verortung anbietender Institutionen. Wird die Praxis von Erwachsenenbildner/innen umfassend definiert, umfasst sie sowohl die berufliche Praxis von Personalentwickler/innen in Profit-Unternehmen (Ritz 2009, Rubenson/Elfert 2015:134f) als auch die Bildungsberatungspraxis in öffentlich geförderten Einrichtungen, sie umfasst Trainingstätigkeiten der Arbeitslosenhilfe genauso wie Gymnastikkurse in einer Wellness Einrichtung oder Managementtätigkeiten von Ein-Personen-Unternehmen, die Kurse anbieten. Seit dem Boom der Erwachsenenbildung in den 1990er Jahren, sieht sich die Erwachsenenbildungsforschung stärker herausgefordert, die Berufsgruppe der Erwachsenenbildner/innen zu verorten. Allerdings hat sich die

Erwachsenenbildung seit jener Zeit gewandelt und stärker in Richtung freie(re)r Markt geöffnet, private Bildungsanbieter bilden neben betrieblicher Weiterbildung ein großes Segment der Erwachsenen- und Weiterbildung: »Während in den siebziger Jahren, in denen die Weiterbildung erstmals als gesellschaftlich relevanter Teilbereich des Bildungswesens anerkannt wurde, noch von einer hohen Verantwortung des Staates für die Ausgestaltung dieses Bildungsbereiches ausgegangen wurde, wird heute verstärkt auf die Kräfte des Marktes gesetzt«, meint Schiersmann (2007:252). Ähnlich sieht das Gruber (o.J.a und b): Aktuelle Entstrukturierungs- und Entstandardisierungsprozesse würden die Entgrenzung des Feldes verstärken, aber auch zu neuen Überlappungen und Ausdifferenzierungen führen. Gegenläufig werden jedoch auch die Erwachsenenbildung integrierende Aktivitäten des Staates konstatiert (Filla 2014). Diese Situation ist eine Herausforderung, einerseits für die wissenschaftliche Erfassung tatsächlich vorhandener Organisationen und beruflich Tätiger und andererseits für die nötigen Einigungsprozesse der Profession selbst – darüber, wie Grenzziehungsprozesse zu gestalten sind. Erwachsenenbildung in Österreich ist dabei kein Sonderfall, sondern kann bezüglich der Diversität der Berufsgruppe und der erwachsenenbildnerischen Tätigkeiten als durchschnittliches Beispiel für Europa gesehen werden (Lassnigg 2011:38).

Die problematischen Folgen der beruflichen Heterogenität für Verberuflichung und die Berufstätigen sind seit Langem im Blick der erwachsenenbildnerischen Forschung: Konstatiert wird ein fehlendes berufliches Selbstverständnis, denn kaum ein/e Berufsangehörige/r würde sich selbst als »Erwachsenenbildner/in« bezeichnen (Gruber o.J.b:1, Bron/Jarvis 2008:43). Korrespondierend dazu wird festgehalten, dass dieser Berufsbereich auch keinen einheitlichen Berufsverband hat (Peters 2004:55, Schlögl 2008). Die damit einhergehende fehlende öffentliche Sichtbarkeit des Berufs ist der Erwachsenenbildungsforschung als Problem bekannt. »Die Profession kommt in der bildungspolitischen Diskussion und öffentlichen Meinung in Österreich nicht vor«, stellt Gruber (2006:185f) fest. Ähnliches gilt auch international und für Deutschland (Nittel und Schütz 2013:126). Die Nachteile nicht gelingender Verberuflichung und Professionalisierung liegen für viele Berufstätige darin, dass sie am Arbeitsmarkt keine auf sie zugeschnittenen vordefinierten Tätigkeitsbereiche vorfinden, wie dies für andere Berufe üblich ist. Die Erwerbssicherheit ist durch diesen fehlenden Abgleich zwischen Arbeitskraft-Nachfragenden

und Arbeitskraft-Anbietenden in geringerem Maße gegeben. Das Fehlen einer beruflichen Selbstvertretung bringt viele Berufstätige in die Lage, den Vorgaben von außen zur Gänze unterworfen zu sein. Steiner et al. (2010:186) stellen beispielsweise für die Erwachsenenbildner/innen von ESF-geförderten Projekten in Österreich fest: Es gibt »kein klares Berufsbild für Erwachsenen- und Weiterbildner/innen«. Dies korrespondiert mit schlechter werdenden Arbeitsbedingungen (vermehrte Konkurrenz, Zeitdruck, mangelnde finanzielle Ressourcen), hoher Fluktuation pädagogischen Personals, vielen unterschiedlichen Kompetenzanforderungen und hohen organisatorischen Umstrukturierungsanforderungen (ebd.). In der Onlinebefragung von 377 Erwachsenenbildner/innen im Rahmen einer wba-Zertifizierung kamen die Forschenden zu dem Ergebnis, dass 29 Prozent der Befragten prekär beschäftigt sind (Steiner et al. 2015:18).

Ungenügende Erfassung der Vielgestaltigkeit von Erwachsenenbildner/innen

Die soeben beschriebenen Diagnosen sind nur allzu bekannter Teil des disziplinären Diskurses der Erwachsenenbildungsforschung. Nittel und Schütz (2012:232) sprechen von einem »zu einem starren Deutungsmuster geronnenen Bild der Heterogenität« und davon, dass »kein wissenschaftlich fundierter Umgang mit Heterogenität« existiert. Die vorliegende Arbeit hat nicht zuletzt den Ehrgeiz, neue Zugänge zur Heterogenität der beruflich ausgeübten Erwachsenenbildung zu bieten. Die Leistung der Erwachsenenbildungsforschung liegt bislang darin, immer wieder das vielgestaltige Feld beschrieben zu haben (beispielsweise Peters 2004, Hartig 2008, Zech et al. 2010, Schrader 2011, Research voor Beleid 2010; für Österreich: Verband Österreichischer Volkshochschulen o.J., Gruber/Brünner/Huss 2009 und 2014). Die erarbeiteten Beschreibungen umfassen dabei Tätigkeitsprofile und Kompetenzanforderungen, institutionelle Settings und Organisationstypen, Arten der Arbeits- und Angestelltenverhältnisse, berufliche Sozialisation. Wenngleich viele Forschungsarbeiten vorliegen, fehlt hier (ähnlich wie bei Professionalisierung) ein erschöpfender disziplininterner Verständigungsprozess darüber, welche Methoden und Zugänge bestehen, welche wofür geeignet sind, sowie ein Forschungsstand, der aufeinander aufbauen könnte (Schrader 2006). Die Unabhängigkeit und die Entwicklung der Disziplin Erwachsenenbildungsforschung kommt hier in den Blick. Für Schrader (2011:103ff) arbeiten die bisherigen Erfassungssysteme für Erwachsenenbildung in

Deutschland nicht erschöpfend in ihrer Systematik und liefern unbefriedigende Erkenntnisse. Nicht nur national, auch in der internationalen Kooperation und Professions- beziehungsweise Disziplinbildung ist dies ein relevantes Thema.

Erkenntnisinteresse: Theoretisch angeleitete Beschreibungsmodelle, welche berufliche Vielgestaltigkeit greifbar machen

Die Antwort auf die Frage, wie erwachsenenbildnerische Praxis sozialwissenschaftlich gefasst und damit verortet werden kann und soll, wurde noch nicht in befriedigender Weise gegeben. Daher begibt sich der zweite Teil dieser Arbeit auf die Spur bestehender Forschungsarbeiten, die die Diversität der Erwachsenenbildung beschreiben. Es geht hier vorrangig darum, einen Beitrag zum disziplininternen Selbstverständnis zu leisten und den Diskurs über die Erfassung der beruflichen Praxis weiterzuführen. Das ungelöste Problem der Heterogenität beruflich ausgeübter Erwachsenenbildung hat mich dazu geführt, nach Theoriemodellen Ausschau zu halten, die es erlauben, berufliche Diversität *und* beruflichen Zusammenhalt zu beschreiben. Vorhandene Versuche, die Heterogenität zu erfassen, arbeiten mit der Einteilung in Tätigkeitsprofile (zum Beispiel Training, Beratung, disponierende Tätigkeiten), Anstellungs- und Arbeitsverhältnisse (nebenberuflich, hauptberuflich, angestellt, selbstständig etc.) oder auch in Sektoren der Erwachsenenbildung (beispielsweise profitorientiert oder gemeinnützig). Eben diese Einteilungen werden in der vorliegenden Arbeit nicht verwendet. Stattdessen gelange ich – inspiriert vom im deutschsprachigen Raum immer wieder bemühten Begriff der Berufskultur – zu den Beschreibungsmodellen *Professionsspezifische Subkulturen* sowie *Soziale Welten in Arenen*. Beide Modelle sind in ihrer Zugangsweise für die Erwachsenenbildungsforschung neu. Sie sind besonders geeignet, fluide und in permanenter Bewegung befindliche Kollektive innerhalb der Gesellschaft zu verorten; sowohl Subkulturen als auch soziale Welten sind Gebilde, die einerseits elementar für sozialen Zusammenhalt sind, die andererseits aber auch permanent in Bewegung sind, sich mit anderen austauschen und verändern. Es wird, so meine Annahme, der Realität der Erwachsenenbildung gerechter, von mehreren Subkulturen zu sprechen und Pluralität in den Blick zu nehmen, als von einer homogenen Erwachsenenbildung beziehungsweise einer einzigen Berufskultur auszugehen, wie es beispielsweise Nittel 2000, Peters

(2004), Nittel und Schütz (2013) tun. Ich nehme folglich an, dass Prozesse der Verberuflichung und strukturellen Professionalisierung nur angestoßen werden können, wenn vorhandene Unterschiede und Gemeinsamkeiten beruflicher Subkulturen sicht- und damit bearbeitbar werden. Die vorliegende Arbeit bietet einen Vorschlag, wie vorhandene Subkulturen und soziale Welten erfasst werden können.

Methodisches Vorgehen und methodologische Überlegungen

Diese Arbeit basiert in den allergrößten Teilen auf Literaturrecherche und Theoriearbeit. Ein Herzstück davon ist die Theorieentwicklung und hier im Besonderen die Weiterentwicklung von Beschreibungsmodellen: Es wird im ersten Abschnitt ein neues Beschreibungsmodell für Profession erarbeitet. Weiters werden zwei Beschreibungsmodelle für Kollektive innerhalb der Erwachsenenbildung vorgestellt: *Professionsspezifische Subkulturen* und *Soziale Welten in Arenen*.

Zudem wurden zwischen Herbst 2010 und Frühjahr 2013 sieben explorative Expert/inneninterviews (Bogner/Littig/Menz 2009, Bogner/Menz 2009, Christmann 2009) geführt, die dazu dienten, Schwerpunkte der Arbeit mit den Sichtweisen von Praxis- und Forschungsexpert/innen der österreichischen Erwachsenenbildung abzugleichen. Die Länge der Interviews betrug zwischen 40 und 90 Minuten. Anleitend für das halbstrukturierte Interview war ein Fragebogen, welcher Fragen zur persönlichen Berufsgeschichte und Positionierung gegenüber Professionalisierung enthielt. Die inhaltliche Analyse folgte den Vorschlägen zur Globalauswertung von Legewie (1994) und fokussierte auf die Aussagen der Expert/innen zu diversen Teilaspekten struktureller Professionalisierung. Bei der Auswahl der Expert/innen bemühte ich mich, Personen zu erreichen, die in Österreich in der Vernetzung und/oder Professionalisierung der Erwachsenenbildung tätig waren. Dabei sollten unterschiedliche Bereiche der Erwachsenenbildung erreicht werden, um die Heterogenität der Landschaft abzubilden. Die befragten Expert/innen gehören folgenden Bereichen der Erwachsenenbildung an, wobei ein/e Expert/in durchaus mehreren Bereichen zugerechnet werden kann:

- Selbstständige als Anbieter/innen profit-orientierter Erwachsenenbildung, unter anderem mit Engagements in der innerbetrieblichen Weiterbildung

- Leitende und Fachkräfte von gemeinnützigen Kursanbietern sowie von Professionalisierungseinrichtungen für Erwachsenenbildner/innen
- Leitende und Mitarbeiter/innen des österreichischen Arbeitsmarktservices (AMS)
- Universitär und außeruniversitär tätige Bildungsforscher/innen im Bereich der Erwachsenenbildung und betrieblichen Weiterbildung

Das methodische Vorgehen dieser Arbeit kann man in einem Vierschritt darstellen:

1. Problemdarstellung, vorrangig auf Basis von Literaturarbeit
2. Analyse des Diskurses und wissenschaftlicher Zugänge innerhalb der Erwachsenenbildungsforschung
3. Analysieren und Gegenüberstellen disziplinärer Zugänge aus anderen Disziplinen
4. Weiterentwicklung der Theorie und erste Aussagen zur Verfasstheit des Bereiches u.a. unter Einbezug der Expert/inneninterviews

Meine wissenschaftliche Haltung ist inspiriert von den Grundlagen einer interpretativen Sozialforschung (etwa Hitzler und Honer 1997, Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen 1973, Berger/Luckmann 1970) und folgt darüber hinaus den rezipierten Theorien (Professionalisierungstheorien, Kulturwissenschaft und Cultural Studies, Grounded Theory). Gegenstand interpretativer Sozialforschung ist das soziale Handeln von Menschen sowie Bedeutungen und Interpretationen, welche Menschen ›verleihen‹, generieren und tradieren. Interpretative Sozialforschung geht davon aus, dass alles, was von der Forschung geleistet werden kann, eine methodisch angeleitete Interpretation und damit das Eröffnen neuer Perspektiven ist. Denn auch Forschende sind keine ›Tabula rasa‹, Vorannahmen und Interpretationen der Forschenden spielen eine Rolle. Insofern ist die ›theoriefreie‹ Wahrnehmung eines ›objektiv‹ Gegebenen nicht möglich, dies trifft auch auf die Erwachsenenbildungsforschung zu:

»Erwachsenenbildungsforschung präsentiert keine fertigen, feststehenden ›Resultate‹, sondern das, was sich als Ergebnis darstellt, ist immer schon in einem wissenschaftlichen Arbeitsprozess erzeugt worden und abhängig von dahinter stehenden Erkenntnisinteressen, entsprechenden Gegenstandskonstitutionen

und Methodenansätzen. Die Produktion von Wissenschaft ist demgemäß auch soziales Handeln.« (Faulstich 2006:8)

Forschende können jedoch andere Lesarten für soziale Wirklichkeiten schaffen; sie arbeiten als »Übersetzer/innen« (Luckmann 2004:36) und können Muster und Strukturen hinter sozialen Erscheinungen benennen, indem sie Distanz zu den Phänomenen einnehmen. Mit den Worten hermeneutisch arbeitender Soziolog/innen gesprochen, können Sozialwissenschaftler/innen Konstruktionen »zweiter Ordnung« anbieten (Hitzler und Honer 1997:8). Es gelten dabei für diese Konstruktionen zweiter Ordnung Regeln, die die Arbitrarität von Forschung im Zaum halten. Denn Konstruktionen zweiter Ordnung »sind (wissenschaftstheoretisch auch formal modellhaft darstellbare) kontrollierte, methodisch überprüfte und überprüfbare, verstehende Rekonstruktionen der Konstruktionen »erster Ordnung«« (ebd.). Noch bescheidener tritt Clarke (2011) auf: Ihr geht es um die Fassung der Komplexitäten und Interdependenzen in gesellschaftlichen Prozessen, welche zu wenig in den Blick genommen werden. Die Gründe für qualitative Sozialwissenschaften sieht sie in der »Verbesserung unseres Verständnisses von Sinn beziehungsweise Bedeutungen und Interpretationen, der gelebten Erfahrungen [...]« (ebd.:125f). Sie ist der Überzeugung, dass je akkurater und genauer auf die vorliegenden Mechanismen gesehen wird und je vorsichtiger Forschenden mit vorschnellen und allzu groben Kategorisierungen sind, umso besser auf gesellschaftlich brennende und dringende Bedarfe geantwortet werden kann. Auf die Frage, ob bei der Situationsanalyse verlässlich immer ähnliche Ergebnisse produziert würden, antwortet Clarke:

»Ich persönlich sehe keinen Raum oder Platz, der außerhalb irgendeiner Art des Politischen steht. Die Dinge können mehr oder weniger implizit oder explizit angesprochen sein. Selbst quantitative Projekte, die Grundlagendaten über irgend etwas liefern sollen, haben »eingebaute« epistemologische und ontologische Positionen. Prozesse der Klassifikation, der Standardisierung, aber auch Infrastrukturen werden mittlerweile in der Wissenschafts- und Technikforschung als eindeutig und klar politisch verstanden.« (Ebd.:126)

So gesehen sind alle hier erarbeiteten Theorien »Vorschläge«, welche sich vom Alltagswissen darin unterscheiden, dass sie sich um wissenschaftlich-theoretische Anleitung, Systematisierung und genaue Begründung

bemühen. Bernstein (1980) stellt die Frage nach gelungener Entwicklung von Theorien so: »Ermutigen sie zu einem Perspektivenwechsel, so daß wir herrschende Bezugsrahmen neu und vielleicht sogar ein wenig über sie hinaussehen können?« (Ebd.:66) Was Forschende jedenfalls zu leisten haben, ist, sich selbst als Teil »sozialer Felder« wahrzunehmen. Wissenschaftler/innen sollen sich der eigenen Erkenntnisinteressen vergewissern (Faulstich 2006:8), da jede Forschung relativ zu ihrer sozialen Einbettung zu sehen ist (ebd., Bernstein 1980:63).

Zusätzlich zu dieser eher ›bescheidenen Position‹ bezüglich der Erkenntnisfähigkeit der Sozialwissenschaft ist in vielen der hier verwendeten Methodologien eine machtsensitive Orientierung vertreten. Sowohl die Konzepte der Cultural Studies (Marchart 2008, Payne/Barbera 2010), der Grounded Theory, die Foucaults Diskurstheorie aufnimmt (Clarke 2012), als auch die vielfältige Rezeption von Bourdieu (beispielsweise Pfadenhauer 2003) sensibilisieren für Machtmechanismen überall dort, wo diese im Alltäglichen und im scheinbar Selbstverständlichen verborgen sind. Das soziale Miteinander ist nicht jenseits von Mechanismen der Aushandlung, der Ausübung von Dominanz und – auf der anderen Seite – Unterordnung denkbar. Für Professionalisierungsprozesse wiederum geraten ebenfalls gesellschaftliche Durchsetzungsprozesse in den Blick, wie subtil diese auch immer sein mögen. Strukturelle Professionalisierung ist sozialwissenschaftlich nicht abseits sozialer Durchsetzung denkbar (Beck/Brater/Daheim 1980, Wetterer 1993, Pfadenhauer 2003, Wilensky 1972). Im Folgenden Zitat zur Alltagssprache erläutert Bourdieu (2009), dass die Sozialwissenschaft eine Distanz zu dieser einnehmen müsse, weil sie sonst bestehende soziale Mechanismen lediglich reproduziere:

»Das der Alltagssprache zugeschriebene konstitutive Vermögen liegt nicht in dieser selbst begründet, sondern in der Gruppe, die sie autorisiert und die ihr allererst Autorität verleiht; erst die offizielle Sprache, als autorisierte Sprache und Sprache der Autorität, macht statthaft und setzt ein, was jene aussagt, und definiert auf diese Weise stillschweigend die Grenzen zwischen dem Denkbaren und dem Undenkbaren, womit sie ihren Teil zur Aufrechterhaltung der symbolischen wie sozialen Ordnung, von der sie ihre Autorität erhält, beiträgt. Eine solche Sprache schlicht zu registrieren, ohne die Funktionen, die sie erfüllt, und die gesellschaftlichen Bedingungen ihrer Wirksamkeit mit einzubeziehen, bedeutet nichts anderes, als eine Konstruktion gesellschaftlicher Wirklichkeit wissenschaftlich werden zu lassen [...]« (Ebd.:150)

Auch in dieser Arbeit wurde versucht, Distanz zu referierten Positionen und Erkenntnissen einzunehmen. Eine reflexive Haltung, die Selbstverständliches als Gemachtes und Positioniertes versteht, fördert Erkenntnis.

Fragestellungen und Abschnitte der Arbeit

Die Fragen, welche hier beantwortet werden, können so zusammen gefasst werden: 1. Wie kann und muss Professionalisierung heute definiert werden und was hat die Erwachsenenbildungsforschung bislang zu dieser Frage erarbeitet? 2. Wie sieht ein theoretisch angeleitetes Modell aus, welches erlaubt sowohl kohäsive Elemente innerhalb der beruflich ausgeübten Erwachsenenbildung sichtbar zu machen als auch deren Diversität tiefer gehend zu analysieren und damit Hinweise auf Gelingensfaktoren struktureller Professionalisierung zu geben?

Am Beginn des Buches wird eine Begriffsklärung von Profession, Beruf, Verberuflichung und Professionalisierung vorgenommen. Vorab wird eine in Österreich etablierte und relativ breite Definition für Erwachsenenbildung und Erwachsenenbildner/innen eingeführt. Sie dient als Arbeitsdefinition, da noch keine gültige und allgemein akzeptierte Definition für Erwachsenenbildner/in vorliegt. Weiters wird in die Termini individuelle und strukturelle Professionalisierung eingeführt. Gerade diese beiden Begriffe sind zentral, weil sich die vorliegende Arbeit nicht mit Professionalisierung auf individueller Ebene beschäftigt, also mit dem Ziel von individuell verorteter Professionalität der geleisteten Arbeit, sondern mit struktureller Professionalisierung. Strukturelle Professionalisierung beinhaltet – kurz gesagt – Prozesse zunehmender Institutionalisierung der Erwachsenenbildung als Profession in vielfacher Form.

Im Anschluss daran stelle ich auschnitthaft den disziplininternen Diskurs vor und gehe dabei auf folgende Fragen ein: Welche Diagnosen hat die Erwachsenenbildungsforschung über ihre eigene Profession gestellt, welche Probleme treten im disziplinären Diskurs auf, gibt es blinde Flecken? Existierende Definitionen, vorwiegend aus der Berufs- und Professionssoziologie, ermöglichen es im Weiteren, die Phänomene Beruf und Profession im Wandel der Zeit in den Blick zu nehmen. Beruf sowie Profession in einem traditionellen Verständnis lassen sich hier von einem neuen Berufs- und Professionsverständnis abgrenzen. Traditionelle Berufe und Professionen sind, das sei vorab verraten, erodierende Phänomene. Vor diesem Hintergrund sind Professionalisierungsanliegen aus

einem neuen Blickwinkel zu sehen. Es wird gezeigt, dass neue und für die gegenwärtige Lage passende Theoriemodelle für Beruf und Profession nur in Ansätzen vorhanden sind. Wer Professionalisierung vorantreiben will, braucht jedoch ein anleitendes Verständnis von Profession. Ich schlage daher ein Professionsverständnis vor, das eine ausgemittelte Position einnimmt. Es enthält weiterhin Elemente traditioneller Definitionen und besteht auf eine strukturelle Verankerung. Gleichzeitig sollen und müssen neue dynamische Elemente integriert werden, um dem gegenwärtigen Druck zur Offenheit zu begegnen.

Abgesehen von einem nötigen neuen anleitenden Konzept für Profession geht es bei struktureller Professionalisierung aber auch immer um Durchsetzungsprozesse, welche vorangetrieben werden müssen und deren Gelingen von der Gruppe abhängt, die sich dafür einsetzt. Die behandelten theoretischen Konzepte geben viele Hinweise auf Gelingens- und Bestimmungsfaktoren für Professionalisierung, jedoch fehlen genauere Angaben dazu, wer die Akteur/innen der Professionalisierung sein können. Dies sind laut Berufsforschung in den meisten Fällen Professionsangehörige, aber nicht immer (Wilensky 1972:202f, Kraus 2012:39). Da es in dieser Arbeit darum geht, Hindernisse der Professionalisierung in den Blick zu nehmen, und da diese Hindernisse notwendigerweise bei den Akteur/innen der Erwachsenenbildungsprofessionalisierung verortet werden können, wird ihnen ein eigenes Kapitel gewidmet. Im Kapitel 4 wird daher ein neues Schema für die Akteur/innenebenen entwickelt, die an Professionalisierung beteiligt sind. Ein derartiges Aufsplitten des Terminus Professionalisierung in Akteur/innenebenen erlaubt uns einen näheren und besseren Einblick darin, worin Hindernisse und bisherige Erfolgsfaktoren der Professionalisierung (vorrangig bezogen auf Österreich) liegen. Es werden die sieben folgenden Akteur/innenebenen vorgestellt:

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

Diese Ebenen und ihre Rollen bei der strukturellen Professionalisierung der Erwachsenenbildung sowie Einblicke in ihre Erscheinungsweisen in Österreich werden unter Verwendung der Expert/inneninterviews dargestellt, insbesondere werden exemplarische Zitate zur Veranschaulichung der Erkenntnisse herangezogen. Damit gelingt ein erster Zugang zur Professionalisierung in Österreich, der an dieser Stelle entfaltet, jedoch nur teilweise empirisch eingeholt wird.⁵

Im folgenden Abschnitt stehen dann die beruflichen Subkulturen der Erwachsenenbildung im Mittelpunkt. Wenn es im ersten Teil darum ging, die hinter der Diagnose nicht gelungener Professionalisierung der Erwachsenenbildung stehenden Konzepte für Beruf und Profession einer genaueren Betrachtung und Kritik zu unterziehen, so geht es in diesem Teil darum, ein Konzept zu entwerfen, das es erlaubt, die existierende heterogene Praxis der Erwachsenenbildung zu beschreiben. Die Klärung beruflicher Subkulturen ist dabei insgesamt in die Erfassung der beruflichen Heterogenität der Erwachsenenbildung durch die Disziplin Erwachsenenbildungsforschung eingebettet. Auch für die wissenschaftliche Erfassung beruflich ausgeübter Erwachsenenbildung bezüglich der hier arbeitenden Personen ist mir kein Schema bekannt, das die Zugänge, welche in der Erwachsenenbildungsforschung verwendet werden, systematisiert. Deshalb wird in dieser Arbeit eine neue methodisch und inhaltlich bestimmte Typologie von Forschungszugängen vorgeschlagen, welche die Diversität beruflich ausgeübter Erwachsenenbildung erfassen.

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

Typ 2: Arbeitsmarktspezifische, soziodemografische Erfassung von Erwachsenenbildner/innen

Typ 3: Beschreibung von Kompetenzen, Qualifikationen und Tätigkeitsbereichen

Typ 4: ›Weiche‹ Beschreibung beruflich ausgeübter Erwachsenenbildung als Kulturen und Kollektivbildungen

5 | Eine weitere empirische Ausfaltung des Schemas bleibt ein wichtiges Unterfangen für die Zukunft.

Die vorliegende Fragestellung zu beruflichen Subkulturen ist überwiegend als Typ 4 einzuordnen. Das Kapitel 5.2 widmet sich sodann der Darstellung des Forschungsstandes der Erwachsenenbildungsforschung für Erhebungen des Typs 4. Der in der Erwachsenenbildungsforschung prominente Begriff Berufskultur wird dabei gesondert aufgearbeitet. Dieser Begriff stellt einen bestehenden disziplininternen theoretischen Zugang dar. Es zeigt sich, dass er theoretisch zwar fruchtbar, aber bisher nicht im Detail ausgearbeitet ist. Die zwei neuen vorgeschlagenen Beschreibungsmodelle der Professionsspezifischen Subkulturen und der Sozialen Welten in Arenen stellen eine Aufarbeitung und theoriegeleitete Ausdifferenzierung dieses bereits in der Erwachsenenbildungsforschung vorhandenen Begriffs dar. Sie liefern ein theoretisch angeleitetes Konzept, das einerseits die Diversität der Erwachsenenbildung erfasst, andererseits aber auch Mechanismen der Kollektivbildungen aufzeigt, welche für Professionalisierungsprozesse hoch relevant sind. Das Beschreibungsmodell Professionsspezifische Subkulturen kann Heterogenität und Kohäsion aufzeigen, indem es kulturelle Erscheinungsformen aus kulturwissenschaftlicher Sicht fokussiert. Soziale Welten in Arenen fokussieren zwar auch berufskulturelle Erscheinungsformen, es stehen aber vorrangig die Akteur/innen im Zentrum, da diese als Träger kultureller Erscheinungsformen fungieren. Mit der Idee, dass alle sozialen Welten Teil von gesellschaftlichen Arenen sind, kommt zudem die gesellschaftliche Anbindung einzelner Untergruppen der Erwachsenenbildung in den Blick, weiters werden Institutionalisierung, Ausbildung von Organisationen und Strukturen mitgedacht. Nach dem Theoriemodell werden Darstellungen angeboten, die aufzeigen, wie man mit professionsspezifischen Subkulturen und sozialen Welten in Arenen die beruflich ausgeübte Erwachsenenbildung beschreiben könnte.