

Petra H. Steiner

Subkulturen und Soziale Welten der Erwachsenenbildung

Eine professionstheoretische Verortung

DISSERTATION

zur Erlangung des akademischen Grades
Doktorin der Philosophie
Alpen-Adria-Universität Klagenfurt
Fakultät für Kulturwissenschaften

Betreuerin

Univ.Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Elke Gruber
Karl Franzens Universität Graz
Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft, Arbeitsbereich
Erwachsenenbildung/Weiterbildung

Erstgutachterin

Univ.Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Elke Gruber
Karl Franzens Universität Graz
Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft, Arbeitsbereich
Erwachsenenbildung/Weiterbildung

Zweitgutachter

Univ.Prof. Dr. Wolfgang Jütte
Universität Bielefeld
Fakultät für Erziehungswissenschaft, AG 6 Weiterbildung & Governance of
Lifelong Learning

Wien, Juli 2016

Vorwort

Die Bildung Erwachsener bewegt mich seit dem Studium, als ich erstmals Kontakt mit der „Abteilung Erwachsenenbildung“ an der Universität Wien hatte. Als Absolventin eines Lehramtsstudiums entschied ich mich gegen Schule und für Erwachsenenbildung. Erwachsenenbildung erschien mir als das attraktivere Arbeitsfeld, ich vermutete hier – im Unterschied zur Schule – weniger Zwang und mehr Freiwilligkeit und Freude. Hier arbeite(te) ich als Trainerin und Projektleiterin, in der Organisation und als pädagogische Mitarbeiterin einer Kompetenzanerkennungs- und Zertifizierungsstelle für Erwachsenenbildner/innen. In der persönlichen Kommunikation mit den Erwachsenenbildner/innen wird dabei erkennbar: Es gibt große Unterschiede bezüglich Kommunikationsweise, Selbstverständnis, Zielen, Werten und Einstellungen sowie beruflichen Rahmenbedingungen. Diese Unterschiede erklären sich nicht etwa aus den unterschiedlichen Tätigkeitsprofilen, wie Training, Bildungsmanagement, Beratung und Bibliothekswesen. Die Unterschiede, die ich orte, gehen tiefer und sind weniger explizit erfasst. Könnte es so etwas wie empirisch fassbare Kulturen innerhalb der Erwachsenen- und Weiterbildung geben, „Berufskulturen“, die Untergruppen von Erwachsenen- und Weiterbildner/innen verbinden, welche ein Set von ungeschriebenen Regeln und Werten, beruflichen Selbstbildern teilen? Diese Spur der Berufskultur(en) wird hier verfolgt. Als Einbettung sollte die Positionierung von Erwachsenenbildung als Profession bzw. deren Professionalisierung dienen. Es zeigte sich aber im Zuge der Arbeiten, dass das Themenfeld „Professionalisierung“ nach genauerer Behandlung verlangt, da es auch nach Jahrzehnten seiner Thematisierung in der Erwachsenenbildungsforschung nicht geklärt ist. So entstanden die beiden Teile dieser Arbeit, der erste beschäftigt sich mit Professionalisierung, der zweite mit Berufskultur(en) der Erwachsenenbildung.

Ein Dissertationsprojekt ist eingebettet in ein Feld aus Forschenden, Wissenschaftsrichtungen, Infrastruktur, Freund/innen und Kolleg/innen. Mein Dank gilt den sieben österreichischen Expert/innen, die mir in Gesprächen Auskunft gaben. Ich danke meinen Freundinnen und Kolleginnen Barbara Pichler, Giselheid Wagner, Gudrun Breyer, Irmgard Stieglmayer. Karin Reisinger. Vorgesetzte im Rahmen des Kooperativen Systems der österreichischen Erwachsenenbildung ermöglichten mir Bildungskarenz. Und

nicht zuletzt haben Kolleg/innen der Erwachsenenbildungsforschung geholfen, diesen Weg zu gehen: Wolfgang Jütte und Katarina Popovic ermöglichten Publikationen; Katrin Kraus und Dieter Nittel gaben fachliche Auskünfte. Ich danke hier ganz besonders meiner Elke Gruber für ihre vertrauensvolle Begleitung und positive unterstützende Haltung.

Inhaltsverzeichnis

1	PROFESSIONALISIERUNG UND BERUFLICHE HETEROGENITÄT: UNGELÖSTE PROBLEME DER PROFESSION UND DISZIPLIN	1
2	TEIL I: PROFESSIONALISIERUNG – THEORETISCHE VERORTUNG	17
2.1	ARBEITSDEFINITION „ERWACHSENENBILDUNG, ERWACHSENENBILDNER/IN“	18
2.2	STRUKTURELLE UND INDIVIDUELLE PROFESSIONALISIERUNG	19
2.3	DIAGNOSEN UND DISKUSSION DER ERWACHSENENBILDUNGSFORSCHUNG	24
2.3.1	<i>Professionalität statt Profession? Individuelle statt strukturelle Professionalisierung?</i>	29
2.3.2	<i>Ambivalentes Verhältnis zu struktureller Professionalisierung</i>	33
2.4	BERUF UND PROFESSION – TRADITIONELLE UND NEUE KONZEPTE	38
2.4.1	<i>Erwachsenenbildner/in als (traditionell verstandener) Beruf?</i>	41
2.4.2	<i>Erwachsenenbildner/in als (traditionell verstandene) Profession?</i>	44
2.4.3	<i>Die Entstehung von Berufen und Professionen</i>	49
2.4.4	<i>Neue Konzepte für „Beruflichkeit“ und Profession</i>	59
2.4.5	<i>Zusammenschau</i>	71
2.5	PROFESSIONSVERSTÄNDNIS MIT STRUKTURELL VERANKERTEN UND DYNAMISCH OFFENEN ELEMENTEN	74
2.6	EMPFEHLUNG EINES AUSGEMITTELTEN PROFESSIONSKONZEPTES	77
2.7	AKTEUR/INNEN DER PROFESSIONALISIERUNG UND ERKUNDUNGEN AM BEISPIEL ÖSTERREICHS	80
2.7.1	<i>Öffentlichkeit</i>	86
2.7.2	<i>Fördergeber / Politik / freier Markt / Rechtssystem / weltanschauliche Verbände</i> ..	87
2.7.3	<i>Anbieter / Arbeitgeber / Subeinheiten eines Unternehmens</i>	92
2.7.4	<i>Wissenschaftliche Disziplin</i>	95
2.7.5	<i>Professionalisierungseinrichtungen abseits Hochschule</i>	98
2.7.6	<i>Berufsverbände von Erwachsenenbildner/innen</i>	101
2.7.7	<i>Erwachsenenbildner/innen</i>	104

3	TEIL II: HETEROGENITÄT ERFASSEN: PROFESSIONSSPEZIFISCHE SUBKULTUREN UND SOZIALE WELTEN.....	109
3.1	TYOLOGIE VON FORSCHUNGSZUGÄNGEN ZUR ERFASSUNG BERUFLICH AUSGEÜBTER ERWACHSENENBILDUNG	114
3.2	„BERUFSKULTUR“ IN DER ERWACHSENENBILDUNGSFORSCHUNG	124
3.2.1	<i>Forschungsarbeiten zu kulturellen Elementen der Erwachsenenbildung</i>	<i>130</i>
3.2.2	<i>Zusammenfassung und Forschungsdesiderate.....</i>	<i>157</i>
3.3	BESCHREIBUNGSMODELL PROFESSIONSSPEZIFISCHE SUBKULTUREN.....	162
3.3.1	<i>Inspirationen aus der Berufskulturforschung in Organisationen.....</i>	<i>165</i>
3.3.2	<i>Bestimmungsstücke professionsspezifischer Subkulturen.....</i>	<i>174</i>
3.3.3	<i>Untersuchung von professionsspezifischen Subkulturen.....</i>	<i>181</i>
3.3.4	<i>Strukturelle Professionalisierung als kultureller Prozess</i>	<i>185</i>
3.3.5	<i>Professionsspezifischen Subkulturen und „Professionalität“.....</i>	<i>187</i>
3.4	BESCHREIBUNGSMODELL SOZIALE WELTEN IN ARENEN	190
3.4.1	<i>Definition sozialer Welten in Arenen</i>	<i>193</i>
3.4.2	<i>Ad-hoc-Beispiel für soziale Welten in Arenen der Erwachsenenbildung</i>	<i>199</i>
3.4.3	<i>Theoretische Bestimmungsstücke bzw. Merkmale von sozialen Welten</i>	<i>201</i>
3.4.4	<i>Untersuchung sozialer Welten/Arenen der Erwachsenenbildung.....</i>	<i>205</i>
3.5	VERBINDUNG UND VORTEILE DER BEIDEN BESCHREIBUNGSMODELLE	207
4	ZUSAMMENFASSUNG UND SCHLUSSFOLGERUNGEN.....	214
5	LITERATURVERZEICHNIS	231
	ANHANG – EXPERT/INNEN-INTERVIEW.....	I

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: T-Shirt als Beispiel: Berufe im Kampf um Anerkennung.....	51
Abbildung 2: Plakat – Ärzt/innen verteidigen professionelle Autonomie	65
Abbildung 3: Professionskonzepte und Professionalisierungsverständnis im Wandel der Zeit (Quelle: eigene Darstellung).....	71
Abbildung 4: Schrader: Reproduktionskontexte der Weiterbildung	118
Abbildung 5: Beispiel für Sprachverwendung in unterschiedlichen Subkulturen	162
Abbildung 6: Grid-Group-Kulturmodell	172
Abbildung 7: Schema professionsspezifische Subkulturen der Erwachsenenbildung (Quelle: eigene Darstellung)	180
Abbildung 8: Position Berufskultur nach Terhart	188
Abbildung 9: Abstract Map of Social Worlds in Arenas (Clarke 2005:111)	196
Abbildung 10: Karte: Arena der kardiovaskulären Erkrankungen nach Clarke.....	198
Abbildung 11: Soziale Welten der Erwachsenenbildung in der Arena Immigration/Integration	200
Abbildung 12: Karte: Erwachsenenbildung in drei möglichen Arenen – als Konglomerat von Subkulturen und zugehörigen sozialen Welten.....	213

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Schema Kontinuum Arbeit-Beruf-Profession nach Hartmann.....	54
Tabelle 2: Schema eines strukturell verankerten und dynamisch-offenen Professions- verständnisses.....	76
Tabelle 3: Übersichtsbild über fixe Kernbereiche und variable Bereiche von Professionen	79
Tabelle 4: Typologie von Forschungszugängen zur Erfassung beruflich ausgeübter Erwachsenenbildung	114
Tabelle 5: Begriffsverwendung „Berufskultur“ in der deutschsprachigen Erwachsenenbildungsforschung.....	128
Tabelle 6: Forschungsarbeiten zu Kulturelementen der beruflichen Erwachsenenbildung	131
Tabelle 7: Ad-hoc-Beispiel für Subkulturen der Erwachsenenbildung.....	164
Tabelle 8: Elemente von Kulturen nach Hofstede (2001).....	178
Tabelle 9: Elemente von beruflichen Subkulturen nach Trice (1993)	179
Tabelle 10: Erwachsenenbildung als Professionspezifische Subkulturen und Soziale Welten in Arenen	208

1 Professionalisierung und berufliche Heterogenität: ungelöste Probleme der Profession und Disziplin

*Das Kernproblem der Weiterbildner ist ihre mangelnde öffentliche Sichtbarkeit und ihre berufskulturelle Heterogenität, die einerseits ihren Charme, andererseits ihre berufspolitischen Manövrierprobleme ausmacht.
(Nittel und Schütz 2013:126)*

Die Überschrift kündigt es bereits an: Diese Arbeit hat zwei Stoßrichtungen. Sie wendet sich einerseits an die Disziplin Erwachsenenbildungsforschung und andererseits an die Profession Erwachsenenbildner/innen, welche aus den praktizierenden Erwachsenenbildner/innen besteht. Die Themen, die bearbeitet werden, sind keine Detailfragen innerhalb der Erwachsenenbildungsforschung, sondern vielmehr zentrale Probleme der Konstituierung der Disziplin und der Profession, welche beide mehr oder weniger ungeschlossen und im Gange sind. Das Thema Professionalisierung wird insbesondere von der Erwachsenenbildungsforschung vorangetrieben, und dies im deutschsprachigen Raum seit rund 50 Jahren. Die Aktivität der Professionsangehörigen im Bereich Professionalisierung ist im Vergleich dazu geringer (Schrader 2011:81). Ein „leitendes Erkenntnisinteresse“ (Faulstich 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 Zusammenhalt in den Themenbereichen *Profession, Professionalisierung und Heterogenität der Erwachsenenbildner/innen* ist eines der Fern-Ziele, das mit dieser Arbeit befördert werden soll. Die Profession der Erwachsenenbildner/innen wiederum soll mittels dieser Arbeit ein begriffliches und argumentatives Instrumentarium bekommen, das sie für ihre eigene Professionalisierung heranziehen kann.

Professionalisierung als Thema der Erwachsenenbildungsforschung

Das Thema Verberuflichung und Professionalisierung¹ der Erwachsenen- und Weiterbildung beschäftigt die deutschsprachige Forschung bereits seit Entstehen des Wissenschaftsbereichs Erwachsenenbildungsforschung in Deutschland um 1970. Für Nittel (2000:16) beginnt die Auseinandersetzung mit Professionalisierung Ende der 1960er-Jahre, die Thematisierung von „Professionalität“ etwa 1990. Immer wieder wird für den deutschsprachigen Bereich der Vortrag Wolfgang Schulenburgs: „Erwachsenen- und Weiterbildung als Beruf“ als Startpunkt der Bemühungen genannt (Faulstich 1996:50f, Nittel 2000:87). Schulenburg hielt diesen Vortrag 1969 anlässlich des Zweiten Niedersächsischen Volkshochschultages. Vor knapp 50 Jahren forderte Schulenburg die Konstitution einer Profession, die ein zu ihr gehöriges Bewusstsein der gemeinsamen Aufgabe und Verantwortung verbindet und stärkt.² Seither beschäftigt sich die Professionalisierungsforschung innerhalb der Erwachsenen- und Weiterbildung mit der Frage, ob und inwiefern die Tätigkeit einer „Profession“ entspricht und entsprechen kann (etwa Gieseke, Tietgens und Venth 1979, Gieseke 1989, Harney, Jütting und Koring 1987, Meisel 1997, Nittel 2000, Peters 2004, Nuissl und Lattke 2008, Kraft, Seitter und Kollwe 2009, Seitter 2009, Gruber o.J.). Diese wissenschaftliche Auseinandersetzung hat in den letzten Jahren auch eine Internationalisierung erfahren (exemplarisch: Research voor Beleid/PLATO 2008, Jütte, Nicoll und Olesen 2011, Sgier und Lattke 2012, Jütte und Lattke 2014). Das Ergebnis der Erwachsenenbildungsforschung zur Frage des Gelingens der Professionalisierung ist meist, dass Professionalisierung nicht gelungen ist. 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

¹ Obwohl *Beruf* und *Profession*, *Verberuflichung* und *Professionalisierung* sozialwissenschaftlich unterschiedlich zu definieren sind, werden die Begriffe in dieser Arbeit zumindest ein Stück weit synonym verwendet. Der Grund liegt darin, dass jede Professionalisierung Verberuflichung beinhaltet: Mitunter geht die Verberuflichung einer Professionalisierung voraus, häufig laufen Verberuflichung und strukturelle Professionalisierung gleichzeitig und sind nicht mehr voneinander zu trennen. Verberuflichung verlangt genau wie Professionalisierung eine strukturelle Verankerung und eine Profession ist nichts anderes als ein „gehobener“ Beruf, mit zusätzlichem besonderem Status und besonderen Rechten: „Profession“ bedeutet meist einen Beruf mit besonders anforderungsreichen Ausbildungen und Qualifikationen, bzw. akademischer Beruf“ (Kurtz 2001:12).

² Chronologisch viel früher liegt eine Aufforderung zur akademischen Ausbildung für Erwachsenenbildner/innen durch Otto Glöckel in Österreich 1919 im „Regulativ für die Organisation des Volksbildungswesens in Deutschösterreich“ (Gruber 2009:02-4).

klassische Verständnis von Professionen heute nicht mehr zu halten ist. Adaptierte Berufs- und Professionskonzepte vermögen der gegenwärtigen beruflichen Realität eher gerecht zu werden. Von daher sind auch für die Erwachsenenbildungsforschung neue Perspektiven auf „Profession“ vonnöten.

„Professionalisierung“ als umkämpfter, unklarer Begriff und gesellschaftlicher Trend

Interessanterweise ist genau in dieser Zeit, in der die Vorstellungen von Beruf und Profession erodieren, „Professionalisierung“ im Trend. Professionalisierung der Erwachsenenbildung liegt in einem allgemeinen Trend zur Professionalisierung beruflicher Bereiche. Viele Berufsbereiche (etwa Schulunterricht, Sozialarbeit, Psychotherapie, Public Relations, Gesundheits- und Krankenpflege) arbeiten daran, Status und Qualität via „Professionalisierung“ zu heben, etwa indem Ausbildungen akademisiert werden. Gerade das Thema der Berufskultur wird dabei in verschiedenen Berufssegmenten aufgegriffen, weil sich in berufskulturellen Erscheinungsformen Mechanismen beruflicher Identität, beruflichen Selbstverständnisses und Stärke einer Berufsgruppe/Profession zeigen (Hohenstein 2009, Röttger 2010, Hong 2001, Terhart 1997, Kainan 1994, Lieberman 1988, O’Neill 2007).

„Professionalisierung“ ist dabei ein breiter Begriff, der Verschiedenstes fassen kann. Je nach Akteur/innen, welche Professionalisierung vorantreiben, kann diese den Aspekt von Qualitätssicherung aus organisatorischer und wirtschaftlicher Sicht betonen. Sie kann die Qualität der Leistungserbringung aus staatlicher / politischer – an Bürgerschaftlichkeit und Krisenbewältigung interessierter – Perspektive betonen. Professionalisierung kann auch die Bedeutung haben, dass eine Berufsgruppe ihren Status heben und sichern möchte, wie sie im US-amerikanischen und im deutschsprachigen berufssoziologischen klassischen Verständnis von Professionalisierung enthalten ist (Abbott 1988, Stichweh 1987, Kurtz 2001, Smith 2013:643f). Ein Beispiel für die Erwachsenenbildung bietet Wittorsky (2014:47), er findet für Frankreich drei Bedeutungsweisen, die sich darin unterscheiden, von wem die Professionalisierung angestrebt wird:

- „workefficacy-professionalisation“ aus dem Interesse von Arbeitgebenden, die die Leistungsfähigkeit der Arbeitnehmenden 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;
- „training-professionalisation“ aus Sicht der „training community“ und Gesetzgebenden, die sicher stellen möchten, dass Berufstätige im Trainingsbereich eine gute Aus- und Weiterbildung haben.

Ersichtlich wird in diesen Aufzählungen bereits, dass es bei Professionalisierung um ein Phänomen geht, das über viele Bedeutungsfacetten verfügt und von unterschiedlichen Interessensgruppen unterschiedlich verstanden und benutzt wird. Es klingt an, dass Professionalisierung ein Begriff ist, der umkämpft ist, in dem Sinne, dass gesellschaftliche Gruppen eigene und unterschiedliche Interessen damit verbinden. Ohne Zweifel ist er ein häufig verwendeter Begriff. Die Verwendung des Begriffs, so die Annahme der Autorin, ist einerseits unscharf und folgt andererseits den jeweils damit verfolgten Interessen. Beispielsweise hat die Verwendung des Begriffs „professionell“ im öffentlichen Sprachgebrauch ohne weitere Verweise darauf, *worin* die Professionalität liegt, schlichtweg den Grund, eine Leistung als gut darzustellen (siehe „professional haircare“ aus der Werbung für ein Haarpflegeprodukt). Zu selten ist die Begriffsverwendung von „Professionalisierung“ selbst Thema, ob etwa Verwender/innen sich auf die Vorstellung einer „Profession“ beziehen oder ob die dahinterliegende Vorstellung lediglich jene von individueller „Professionalität“ ist, und wie dieses dann definiert würde, dies wird kaum jemals thematisiert.

Abseits eines positiven und anerkennenden Diskurses zu Professionalisierung zeigt sich brisanter Weise auch eine andere Lesart: Das, was man unter „Professionalisierung“ versteht, wird von Umsetzer/innen bereits mit kritischen Augen angesehen. Im folgenden Beispiel aus einem Expert/inneninterview wird „Professionalisierung“ als Wort für „vom-Menschen-abgewandt“ und „einem-abstrakten-System-dienend“ verwendet: Ein/e Befragte/r berichtet über die Dienstleistungen des österreichischen Arbeitsmarktservices, das sich nicht an den Bedürfnissen der Arbeitssuchenden orientiert: „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.) „Professionalisierung“ in diesem Beispiel wird als Pejorativ verwendet und markiert eine negative Bewertung.

Die Begriffe „Professionalisierung, professionell, Professionalität“ haben also eine schillernde 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. Die hierfür herangezogenen berufssoziologischen und sozialwissenschaftlichen Ansätze stellen sich einem Gebrauch der Begriffe „Professionalität, Professionalisierung und professionell“ im beruflichen und öffentlichen Diskurs gegenüber, welcher ungenau, schablonenhaft und mitunter im Sinne reiner Werbung passiert.

Heterogenität als Problem

Immer wieder wird die berufliche Heterogenität 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 Heterogenität erwachsenenbildnerischer Praxis kann man auf vier Aspekte bezogen sehen: *Tätigkeitsprofile, Beschäftigungsverhältnisse, berufliche Herkunft (Ausbildungen), gesellschaftliche Verortung anbietender Institutionen*. Wenn man Praxis von Erwachsenenbildner/innen umfassend definiert, umfasst sie sowohl berufliche Praxis von Personalentwickler/innen in Profit-Unternehmen (Ritz 2009,

Rubenson und Elfert 2015:134f) als auch Bildungsberatungspraxis in öffentlich geförderten Einrichtungen, sie umfasst Trainingstätigkeiten der Arbeitslosenhilfe genauso wie Gymnastik-Kurse in einer Wellnesseinrichtung oder Managementtätigkeiten von Ein-Personen-Unternehmen, die Kurse anbieten. Seit den 1990er Jahren hat sich die Erwachsenenbildung gewandelt und stärker in Richtung freie(re)r Markt geöffnet, private Bildungsanbieter sind neben betrieblicher Weiterbildung ein großes Segment der Erwachsenen- und Weiterbildung geworden: „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.“ (Schiersmann 2007:252) Schon traditionellerweise kommen Erwachsenenbildner/innen aus unterschiedlichen Feldern, aktuelle Entstrukturierungs- und Entstandardisierungsprozesse führen jedoch laut Gruber (o.J. a und b) noch verstärkt zu einer Entgrenzung des Feldes, aber auch zu neuen Überlappungen und Ausdifferenzierungen. Die Entgrenzung und Ausdifferenzierung des Berufsbereiches ist also eine Herausforderung, einerseits für die wissenschaftliche Erfassung tatsächlich vorhandener Organisationen und beruflich Tätiger und andererseits für die professionspolitischen Einigungsprozesse darüber, wie Grenzziehungsprozesse zu gestalten sind. Österreich kann dabei bezüglich Heterogenität der Berufsgruppe und erwachsenenbildnerischer Tätigkeiten als durchschnittliches Beispiel für Europa gesehen werden und ist nicht in einer Sondersituation (Lassnigg 2011:38).

Die Folgen dieser beruflichen Heterogenität für Verberuflichung und die Berufstätigen sind seit Langem im Blick der erwachsenenbildnerischen Forschung: Konstatiert wird ein fehlendes berufliches Selbstverständnis als Erwachsenenbildner/in, denn kaum ein/e Berufsangehörige/r sieht sich als „Erwachsenenbildner/in“ (Gruber o.J. b:1, Bron und Jarvis 2008:43). Korrespondierend dazu hat dieser Berufsbereich auch keinen einheitlichen Berufsverband (Peters 2004:55, Schlögl 2008). Die dazu gehörende fehlende öffentliche Sichtbarkeit des Berufs Erwachsenenbildner/in ist der Disziplin Erwachsenenbildungsforschung als Problem bekannt. „Die Profession kommt in der bildungspolitischen Diskussion und öffentlichen Meinung in Österreich nicht vor“ stellt Gruber (2006:185f) für Österreich fest. Ähnliches gilt auch international und für

Deutschland (Nittel und Schütz 2013:126). Die Nachteile nicht gelingender Verberuflichung und Professionalisierung für Teile der Berufstätigen liegen darin, dass diese am Arbeitsmarkt keine auf sie zugeschnittenen vordefinierten Tätigkeitsbereiche vorfinden, wie dies für Berufe üblich ist. Die Erwerbssicherheit ist dadurch in geringerem Maße gegeben. Weiters bringt das Fehlen einer beruflichen/professionellen Selbstvertretung viele Berufstätige in die Lage Vorgaben von außen zur Gänze unterworfen zu sein. Steiner u.a. (2010:186) stellen beispielsweise für die Erwachsenenbildner/innen von ESF-geförderten Projekten in Österreich fest, dass es „kein klares Berufsbild für Erwachsenen- und Weiterbildner/innen“ gibt. 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 Forscher/innen zum Ergebnis, dass 29% prekär beschäftigt sind (Steiner u.a. 2015:18).

Ungenügende Erfassung der Heterogenität

Diese schon häufig gehörten Diagnosen zu Erwachsenenbildner/innen sind Teil des disziplinären Diskurses der Erwachsenenbildungsforschung. Und auch hier möchte die vorliegende Arbeit einen Beitrag leisten, indem sie neue Zugänge zur Heterogenität der beruflichen Erwachsenenbildung bietet. 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“ existiere. Die Leistung der Erwachsenenbildungsforschung liegt darin, immer wieder das heterogene Feld beschrieben zu haben (beispielsweise Peters 2004, Hartig 2008, Zech u.a. 2010, Schrader 2011, Research voor Beleid 2010; für Österreich: Verband Österreichischer Volkshochschulen o.J., Gruber, Brünner und Huss 2009 und 2014). Die Beschreibungen, welche erarbeitet wurden, umfassen dabei Tätigkeitsprofile und Kompetenzanforderungen, institutionelle Settings und Organisationstypen, Arten der Arbeits- und Angestelltenverhältnisse, berufliche Sozialisation. Wenngleich viele Arbeiten vorliegen, fehlt auch hier (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 Ausbaustufe der Disziplin Erwachsenenbildungsforschung kommt hier in den Blick. Für Schrader (2011:103ff) sind die bisherigen Erfassungssysteme für Erwachsenenbildung in Deutschland nicht erschöpfend und systematisch unbefriedigend. Nicht nur national, auch in der internationalen Kooperation und Professions- bzw. Disziplinbildung ist dies ein relevantes Thema. Die Antwort auf die Frage *Wie kann erwachsenenbildnerische Praxis sozialwissenschaftlich korrekt gefasst und damit verortet werden?* ist noch nicht in befriedigender Weise gegeben.

Erkenntnisinteresse: Theoretisch angeleitete Beschreibungsmodelle, die die Heterogenität greifbarer machen

Daher begibt sich der zweite Teil dieser Arbeit auf die Spur bestehender Forschungsarbeiten, die die Heterogenität der Erwachsenenbildung beschreiben. Es geht hier vorrangig darum, einen Beitrag zum disziplininternen Selbstverständnis zu leisten und den Diskurs über die Erfassung der beruflichen Praxis weiter zu führen. Das ungelöste Problem der Heterogenität beruflich ausgeübter Erwachsenenbildung hat mich dazu geführt, nach Theoriemodellen Ausschau zu halten, die erlauben berufliche Heterogenität *und* beruflichen Zusammenhalt zu beschreiben. Vorhandene Versuche, die Heterogenität zu erfassen, arbeiten mit der Einteilung in Tätigkeitsprofile (Training, Beratung, disponierende Tätigkeiten zum Beispiel), Anstellungs- und Arbeitsverhältnisse (nebenberuflich, hauptberuflich, angestellt, selbstständig,...) oder auch in Sektoren der Erwachsenenbildung (profit-orientiert oder gemeinnützig beispielsweise). Eben diese Einteilungen werden in der vorliegenden Arbeit nicht verwendet. Inspiriert vom im deutschsprachigen Raum immer wieder bemühten Begriff der „Berufskultur“ gelange ich 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, in Austausch mit anderen sind und sich 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 bzw. einer „Berufskultur“ auszugehen. Meist wurde bislang von einer Berufskultur und einer sozialen Welt gesprochen (Nittel 2000, Peters 2004, Nittel und Schütz 2013). Angenommen wird, dass Prozesse der Verberuflichung und strukturellen Professionalisierung nur angestoßen werden können, wenn vorhandene Unterschiede und Gemeinsamkeiten beruflicher Subkulturen sichtbar und damit bearbeitbar werden. Die vorliegende Arbeit macht im Teil II einen Vorschlag, wie vorhandene Subkulturen und soziale Welten erfasst werden könnten.

Fragestellungen und Abschnitte der Arbeit

Im Teil I dieser Arbeit wird eine Begriffsklärung rund um Profession, Beruf, Verberuflichung und Professionalisierung vorgenommen. Vorab wird eine in Österreich etablierte Definition für „Erwachsenenbildung und Erwachsenenbildner/innen“ eingeführt. Wenn man von „Erwachsenenbildner/innen“ spricht, besteht eine Schwierigkeit darin, dass es noch keine disziplinterne Einigung darüber gibt, wer darunter fällt. Die Arbeitsdefinition, die anleitend für diese Arbeit ist, umfasst ein relativ breites Verständnis von Erwachsenenbildner/in. Weiters wird in die Termini „individuelle und strukturelle Professionalisierung“ eingeführt. Gerade diese beiden Begriffe waren für die Arbeit an „Professionalisierung“ erhellend und sind zentral für die vorliegende Arbeit geworden: Die hier vorgestellte Arbeit beschäftigt sich nicht mit Professionalisierung auf individueller Ebene, also mit dem Ziel von Professionalität der geleisteten Arbeit; sie beschäftigt sich mit „struktureller Professionalisierung“. Strukturelle Professionalisierung beinhaltet kurz gesagt Prozesse zunehmender gesellschaftlicher Verankerung und damit Institutionalisierung einer Profession Erwachsenenbildung in vielfacher Form. Im Anschluss stelle ich Ausschnitte des disziplinternen Diskurses vor: *Welche Diagnosen hat die Erwachsenenbildungsforschung über ihre eigene Profession geleistet, welche Probleme treten im disziplinären Diskurs auf, gibt es blinde Flecken?* Das sind anleitende Fragen, die bearbeitet werden. Existierende Definitionen, vorwiegend aus der Berufs- und Professionssoziologie, ermöglichen es im Weiteren, die Themenfelder 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* Beruf- und

Professionsverständnis abgrenzen. Traditionelle Berufe und Professionen sind gegenwärtig erodierende Phänomene. Vor diesem Hintergrund sind Professionalisierungsanliegen in einem völlig neuen Blickwinkel zu sehen. Es wird gezeigt, dass neue Theoriemodelle für Beruf und Profession nur in Ansätzen vorhanden sind. Will man Professionalisierung vorantreiben, braucht es jedoch ein anleitendes Verständnis von Profession. Ich schlage daher nach der Behandlung traditioneller und neuer Konzepte für Beruf und Profession ein Professionsverständnis vor, das eine ausgemittelte Position einnimmt. Es entlässt Elemente traditioneller Definitionen nicht, insofern es auf strukturelle Verankerung besteht. Gleichzeitig sollen und müssen neue offenere Elemente integriert werden, um dem gegenwärtigen „Zwang zu Offenheit“ zu begegnen. Abgesehen von diesem nötigen 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 in den meisten Fällen Professionsangehörige, aber nicht immer (Wilensky 1972:202f, Kraus 2012:39). Da es in dieser Arbeit darum geht, Hindernisse für Professionalisierung in den Blick zu nehmen und diese notwendigerweise bei den Akteur/innen einer Professionalisierung gesehen werden, wird den Akteur/innen der Erwachsenenbildungsprofessionalisierung ein eigenes Kapitel gewidmet. Im Kapitel „Akteur/innen der Professionalisierung und Erkundungen am Beispiel Österreichs“ wird ein Schema für die Akteur/innenebenen vorgestellt, die an Professionalisierung beteiligt sind. Es werden unter Berücksichtigung der Lage in Österreich sieben Ebenen vorgestellt:

1. Öffentlichkeit;
2. Fördergeber / Politik / freier Markt / Rechtssystem / weltanschauliche Verbände;
3. Anbieter / Arbeitgeber / 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/innen-Interviews dargestellt, insbesondere werden exemplarische Zitate zur Veranschaulichung der Erkenntnisse herangezogen.³

Im Teil II dieser Arbeit gelange ich zum ursprünglich motivierenden Anliegen dieser Arbeit: berufliche Subkulturen der Erwachsenenbildung. Wenn es im ersten Teil darum ging, die hinter der Feststellung von fehlenden strukturellen Professionsmerkmalen stehenden Konzepte für Beruf und Profession einer genaueren Betrachtung und teilweisen Revision zu unterziehen, so geht es im Teil II darum, ein Konzept zu entwerfen, das 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. Eingangs stelle ich dazu eine methodisch und inhaltlich bestimmte Typologie von Forschungszugängen vor, welche die Heterogenität beruflich ausgeübter Erwachsenenbildung erfassen:

- Typ 1: Beschreibungen der Institutionen, in die beruflich ausgeübte Erwachsenenbildung eingebettet ist;
- Typ 2: Arbeitsmarktspezifische, soziodemographische Erfassung von Erwachsenenbildner/innen;
- Typ 3: Beschreibung von Kompetenzen, Qualifikationen und Tätigkeitsbereichen;
- Typ 4: „Weichere“ Beschreibung beruflich ausgeübter Erwachsenenbildung als Kultur und Kollektivbildungen.

Die vorliegende Fragestellung zu beruflichen Subkulturen ist ganz überwiegend als Typ 4 einzuordnen. Das Kapitel „Berufskultur“ in der Erwachsenenbildungsforschung widmet sich der Darstellung des Forschungsstandes der Erwachsenenbildungsforschung für Erhebungen des Typs 4. Der Begriff „Berufskultur“, welcher über Prominenz in der Erwachsenenbildungsforschung verfügt, wird gesondert aufgearbeitet. Dieser Begriff stellt einen bestehenden disziplininternen theoretischen Zugang dar. Es zeigt sich, dass er theoretisch zwar fruchtbar, aber bisher nicht genauer ausgearbeitet ist. Der Teil II dieser

³ Zu den Expert/innen-Interviews vergleiche den Anhang – Expert/innen-Interview.

Arbeit mit zwei neuen von mir vorgeschlagenen Beschreibungsmodellen ist eine Aufarbeitung und theoriegeleitete Ausdifferenzierung des Begriffs „Berufskultur“. Anliegen ist es, ein theoretisch angeleitetes Konzept zu finden, das einerseits die Heterogenität der Erwachsenenbildung erfasst und andererseits aber auch für Professionalisierung hoch relevante Mechanismen der Kollektivbildungen aufzeigt. Professionsspezifische Subkulturen und Soziale Welten in Arenen leisten dies: Das Beschreibungsmodell Professionsspezifische Subkulturen kann Heterogenität und Kohäsion aufzeigen, indem es kulturelle Erscheinungsformen aus kulturwissenschaftlicher Sicht fokussiert. Soziale Welten in Arenen ermöglichen, die Akteur/innen als „Träger“ kultureller Erscheinungsformen zu fokussieren. Mit Sozialen Welten in Arenen kommt die gesellschaftliche Anbindung einzelner Untergruppen der Erwachsenenbildung in den Blick, Institutionalisierung, Bildung von Organisationen und Strukturen wird mitgedacht. In Ad-hoc-Darstellungen wird aufgezeigt, wie man mit professionsspezifischen Subkulturen und sozialen Welten in Arenen die beruflich ausgeübte Erwachsenenbildung beschreiben könnte. Eine empirische Erfassung wird im Rahmen dieser Arbeit nicht vorgenommen, da dies die vorhandenen zeitlichen und materiellen Möglichkeiten überschritten hätte. Diese ist ein Vorhaben für die Zukunft. Aber schon die Konzepte allein eröffnen neue Perspektiven und zeigen auf, dass innerhalb der Erwachsenenbildung nicht nur Heterogenität, sondern auch Zusammenhalt existiert und wie dieser theoretisch systematisch erfasst werden könnte.

Methodisches Vorgehen und methodologische Überlegungen

Diese Arbeit basiert in den allergrößten Teilen auf Literaturrecherche und Theoriearbeit. Ein Herzstück dabei ist Theorieentwicklung, und hier im Besonderen die Weiterentwicklung von Beschreibungsmodellen: Es wird ein neues Beschreibungsmodell für Profession erarbeitet (Teil I). Im Teil II werden zwei Beschreibungsmodelle für Kollektive innerhalb der Erwachsenenbildung entwickelt: Professionsspezifische Subkulturen und Soziale Welten in Arenen. Am Anfang dieser Forschungsarbeit wurden weiters sieben explorative Expert/innen-Interviews geführt, die den inhaltlichen Zugang klären halfen. Diese wurden in groben Zügen systematisch ausgewertet und scheinen im Kapitel „Akteur/innen der Professionalisierung und Erkundungen am Beispiel Österreichs“ in exemplarischen Zitaten auf.

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

1. Problemdarstellung 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, erste Ad-hoc-Aussagen zur Verfasstheit des Bereiches

Das Anliegen ist also ein theoretisches: Es geht darum, die für Erwachsenenbildungsprofessionalisierung passenden Theorien zu finden und diese für die Erwachsenenbildungsforschung zu adaptieren. Dafür ist eine genaue Problemdarstellung vonnöten. Neben dem theoretischen Anliegen wird damit immer auch ein Stück weit eine inhaltliche Darstellung des Problems geleistet. Die grundlegenden Probleme, die in dieser Arbeit fokussiert werden, sind 1. die nicht gelingende strukturelle Professionalisierung und 2. die Heterogenität der beruflichen Erwachsenenbildung, welche als Hindernis für Professionalisierung gesehen wird. Nebenbei durchzieht das Anliegen die Arbeit, einen Beitrag zur Weiterentwicklung der Disziplin Erwachsenenbildungsforschung zu leisten. Dies bedeutet konkret einen höheren Grad an Systematisierung eigener Forschungsfragen und Forschungsmethoden innerhalb einer Disziplin anzustreben. Die „Kanonisierung“ selbst muss von der gesamten Disziplin geleistet werden, die vorliegende Arbeit bringt hierzu Vorschläge für Systematisierungen.

Meine wissenschaftliche Haltung ist inspiriert von den Grundlagen einer interpretativen Sozialforschung (etwa Hitzler und Honer 1997, Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen 1973, Berger und Luckmann 1970) und folgt darüber hinaus den rezipierten Theorien (Professionalisierungstheorien, Kulturwissenschaft und Cultural Studies, Grounded Theory, u.a.). 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 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 „theoriefreie“

Wahrnehmung eines „objektiv“ Gegebenen nicht möglich, dies bespricht Faulstich auch für die Erwachsenenbildungsforschung:

„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)

Was Forscher/innen leisten können, ist jedoch andere Lesarten für soziale Wirklichkeiten zu schaffen; sie arbeiten als „Übersetzer/innen“ (Luckmann 2004:36) und können Muster und Strukturen, die hinter sozialen Erscheinungen liegen, benennen, indem sie Distanz zu den Phänomenen einnehmen. Mit den Worten hermeneutisch arbeitender Soziologen gesprochen, schaffen Sozialwissenschaftler/innen Konstruktionen „zweiter Ordnung“ (Hitzler und Honer 1997:8). Jedoch gelten für diese Regeln: Konstruktionen zweiter Ordnung „sind (wissenschaftstheoretisch auch formal modellhaft darstellbare) kontrollierte, methodisch überprüfte und überprüfbare, verstehende Rekonstruktionen der Konstruktionen ‚erster Ordnung‘“ (ebd.).

Clarke (2011) tritt hier unter Umständen noch bescheidener auf. Ihr geht es um die Fassung der Komplexitäten und Interdependenzen in gesellschaftlichen Prozessen, welche ihrer Meinung nach auch heute noch zu wenig in den Blick genommen werden. Die Gründe für qualitative Sozialwissenschaften sieht sie in der „Verbesserung unseres Verständnisses von Sinn bzw. Bedeutungen und Interpretationen, der gelebten Erfahrungen [...]“ (ebd.:125f). Clarke ist der Überzeugung, dass je akkurater und genauer auf die vorliegenden Mechanismen gesehen wird und je mehr Forscher/innen vorschnelle und allzu grobe Kategorisierungen hintanstellen, umso besser auf gesellschaftlich brennende und dringende Bedarfe geantwortet werden kann. Auf die Frage danach, ob bei der Situationsanalyse verlässlich immer ähnliche Ergebnisse produziert werden, 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

irgendetwas 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 von Alltagswissen darin unterscheiden, dass sie sich um wissenschaftlich-theoretische Anleitung, Systematisierung und genaue Begründung bemühen. Bernstein (1980:66) spricht davon, dass das Kriterium für gelungene Entwicklung von Theorien am Ende sein könnte: „Ermutigen sie zu einem Perspektivenwechsel, so daß wir herrschende Bezugsrahmen neu und vielleicht sogar ein wenig über sie hinaus sehen können?“ Dabei sind auch Forschende immer Teil „sozialer Felder“. Es ist zu fordern, dass Wissenschaftler/innen, sich der eigenen Erkenntnisinteressen vergewissern (Faulstich 2006:8), da jede Forschung relativ zu ihrer sozialen Einbettung zu sehen ist (Faulstich ebd., Bernstein 1980:63).

Zusätzlich zu dieser „bescheidenen Position“ bezüglich der Erkenntnisfähigkeiten der Sozialwissenschaft ist in vielen Methodologien eine theoretisch machtsensitive Orientierung vertreten. Sowohl die Konzepte der Cultural Studies (Marchart 2008, Payne und Barbera 2010), der Grounded Theory, die Foucaults Diskurstheorie aufnimmt (Clarke 2012), als auch die vielfältige Rezeption von Bourdieu (bspw. Pfadenhauer 2003) sensibilisieren für Machtmechanismen insbesondere überall dort, wo diese im Alltäglichen und im scheinbar Selbstverständlichen verborgen sind. Das soziale Miteinander ist, auf welcher Ebene auch immer, nicht abseits von Mechanismen der Aushandlung, der Ausübung von Dominanz und – auf der anderen Seite – Unterordnung denkbar. Für Professionalisierungsprozesse wiederum kommt in den Blick, dass auch diese gesellschaftliche Durchsetzungsprozesse sind, wie subtil auch immer sie vorhanden sind. Strukturelle Professionalisierung ist sozialwissenschaftlich nicht abseits sozialer Durchsetzung denkbar (Beck, Brater und Daheim 1980, Wetterer 1996, Pfadenhauer 2003, Wilensky 1972). Im Folgenden zitiert Bourdieus zur „Alltagssprache“ wird erläutert, dass die Sozialwissenschaft eine Distanz zu dieser einnehmen muss, weil sie sonst bestehende

soziale Mechanismen lediglich reproduziert:

„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 [...].“

(Bourdieu 2009:150)

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

2 Teil I: Professionalisierung – Theoretische Verortung

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

(Reischmann 2001:86)

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

2.1 Arbeitsdefinition „Erwachsenenbildung, Erwachsenenbildner/in“

„Erwachsenenbildung“ wird nicht von „Weiterbildung“ getrennt, wie es manchmal der Fall ist, wenn unter „Erwachsenenbildung“ allgemeine und nichtberufliche Erwachsenenbildung subsumiert wird, sowie unter „Weiterbildung“ die berufsbezogene Erwachsenenbildung. „Erwachsenenbildung“ ist nach Filla (2014:45) umfassendere Begriff und umfasst beides.⁴ Die Definition von Erwachsenenbildner/innen im Verständnis dieser Arbeit folgt den für Österreich erarbeiteten Bestimmungen der Weiterbildungsakademie Österreich (wba) und Ö-Cert.⁵ Die in diesen beiden Einrichtungen geleistete Personenzertifizierung sowie die Qualitätssiegelvergabe an Anbietereinrichtungen sind daran gebunden, erwachsenenbildnerische Tätigkeiten zu definieren und abzugrenzen. Sie tun dies anhand der drei Aspekte *Tätigkeit, institutionelles Setting* sowie *Adressat/innen, Lernende*:

- Erwachsenenbildner/in ist jemand, der/die folgende *Tätigkeiten* ausübt: „[...] lehrende, trainierende, Gruppen leitende, berufspädagogische und beraterische Tätigkeiten sowie Tätigkeiten des Bildungsmanagements oder des Bibliothekswesens, die die Bildungsarbeit betreffen.“ (wba-Qualifikationsprofil „Zertifizierte/r Erwachsenenbildner/in“; wba 2015:28)

⁴ Dazu Filla (2014:46): „Alles spricht dafür, den Begriff *Erwachsenenbildung als Oberbegriff* zu verwenden, da mit Weiterbildung inhaltlich nicht die gesamte Breite des Bildungssektors abgedeckt werden kann. Nordic walking wird man, um ein Beispiel anzuführen, sinnvollerweise schwer unter Weiterbildung subsumieren können, während dies beim Begriff Erwachsenenbildung sehr wohl möglich ist, wenn dieses Bewegungsprogramm im Rahmen einer Einrichtung der Erwachsenenbildung stattfindet.“

⁵ Die Weiterbildungsakademie Österreich (wba) ist eine seit 2007 tätige Kompetenzerkennungs- und Zertifizierungsstelle für Erwachsenenbildner/innen und selbst kein Bildungsanbieter. Sie vergibt Abschlüsse auf Zertifikats- und Diplomstufe (Schwerpunkte: Lehren/Gruppenleitung/Training, Bildungsmanagement, Beratung und Bibliothekswesen und Informationsmanagement). Die wba leistet Zertifizierung und Professionalisierung auf Personenebene. Sie ist im Rahmen des „Kooperativen Systems der österreichischen Erwachsenenbildung“ initiiert und getragen von Erwachsenenbildungsverbänden und dem Bundesinstitut für Erwachsenenbildung, einer Einrichtung des Bildungsministeriums (Prokopp, Luomi-Messerer 2011, Gruber und Wiesner 2012, Reisinger und Steiner 2014). Ö-Cert ist ein seit 2011 bestehender Qualitätsrahmen und eine Qualitätssiegel vergebende Stelle für Erwachsenenbildungsanbieter und leistet Qualitätssicherung und Zertifizierung auf Organisationsebene. Ö-Cert stellt eine Kooperation des Bildungsministeriums mit den österreichischen Bundesländern dar (Ö-Cert. Qualitätsrahmen für die Erwachsenenbildung in Österreich 2013, Bisovsky 2014).

- Bezüglich *institutionellem Setting* gilt: „[Erwachsenenbildner/innen arbeiten in] Erwachsenenbildungseinrichtungen der Konferenz der Erwachsenenbildung Österreich oder einer Einrichtung oder Abteilungen, deren Leitbilder oder Aufgaben eindeutig erwachsenenbildnerische Zusammenhänge erkennen lassen, oder in Betrieben und öffentlichen Einrichtungen, die in der Weiterbildung aktiv sind. Die Organisationen (Bildungsanbieter, Schulungseinrichtungen, Einzelunternehmen, Betriebe, öffentliche Einrichtungen, berufsintegrative Einrichtungen, etc.) sind institutionell verankert bzw. können verortet werden und achten ethische und demokratische Grundrechte.“ (Ebd.)
- *Adressat/innen und Lernende* von Erwachsenenbildner/innen sind: „[...] Erwachsene nach Beendigung einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase unabhängig von dem in diesem Prozess erreichten Niveau.“ (Vorgaben für Ö-Cert in: Gruber 2013:15)⁶

Dieser breite Begriff von Erwachsenenbildung ist ein Abgrenzungsversuch, welcher Offenheit und Grenzziehung gleichzeitig beinhaltet. Er folgt Gruber (2013:16), die bezogen auf Österreich meint: „Insgesamt geht es bei der Definition von Erwachsenenbildung um ein Austarieren zwischen erwünschter Offenheit und notwendiger Grenzziehungen – gegen falsche Einengungen, aber auch gegen eine unverbindliche Beliebigkeit.“ Diese Definition von Erwachsenenbildung beinhaltet eine große Vielfalt Berufstätiger.

2.2 Strukturelle und individuelle Professionalisierung

Eine weitere Klärung vorweg beschäftigt sich mit einem wichtigen Unterschied bei der Begriffsverwendung von Professionalisierung. Es wird erläutert, dass es in dieser Arbeit vorwiegend um „strukturelle Professionalisierung“ geht und nicht um „individuelle Professionalisierung“. Im Rahmen der (deutschsprachigen) pädagogischen Disziplin kann man zwei recht zentral verwendete Bedeutungsweisen verorten, deren Vermischung zu

⁶ Diese Definition entspricht jener des deutschen Bildungsrates, vgl. die Definition von Erwachsenenbildung/Weiterbildung (EB/WB) bei Nuissl (2010).

Verwirrung führen kann. Professionalisierung kann aus dem Blickwinkel der *Kompetenz und gekonnten Leistungen von Berufstätigen* gesehen werden oder aus dem Blickwinkel der Professionalisierung einer *Berufsgruppe im Sinne der Gewinnung des Berufs- oder Professionsstatus*. Diesen beiden Bedeutungsweisen von Professionalisierung entspricht das, was Helsper und Tippelt (2011:275) in ihrem Sammelband „Pädagogische Professionalität“ als zwei Bedeutungsweisen von Professionalisierung unterscheiden:

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

In der Erwachsenenbildungsforschung wird häufig einfach von „Professionalisierung“ gesprochen, doch macht es einen Unterschied, ob man auf „gekonnte Beruflichkeit und Professionalität“ abstellt oder auf eine „Profession“, welche auf Institutionen in der Gesellschaft verweisen kann, öffentlich bekannt ist, einen gewissen Status und Berechtigungen hat etc. Ein sprechendes Beispiel für Unklarheiten, die hier entstehen können, ist ein Forscher/innengespräch zwischen Gieseke und Nittel (2014). Im Artikel *(Zwischen-)Bilanz und Perspektiven der Professionalisierung in der Erwachsenenbildung. Ein zweistimmiger Kommentar* sprechen die Forschenden über „Professionalisierung“. Es wird dabei nicht thematisiert und womöglich nicht bemerkt, dass die eine eher individuelle Professionalisierung und der andere eher strukturelle Professionalisierung im Blick hat; man redet so aneinander vorbei.

Im Folgenden werden mit Kraus (2012:39) „strukturelle Professionalisierung“ und „individuelle Professionalisierung“ definiert und beschrieben. Strukturelle Professionalisierung wird folgendermaßen definiert:

„Den gesellschaftlichen Aushandlungsprozess, die erreichten Merkmale einer Profession zu festigen und weitere zu erreichen, kann man als *strukturelle Professionalisierung* bezeichnen, die in der Regel von den Angehörigen einer Profession zielgerichtet verfolgt wird. Dies beinhaltet neben Qualifizierungsaspekten und Formen der Selbstorganisation auch die Verstetigung von Erwerbchancen auf hohem Niveau, also die Konstitution eines professionellen Beschäftigungsfeldes. Der gesellschaftliche Charakter der Professionen bedingt dabei, dass auch nach Erreichen der Anerkennung als Profession weiterhin

Anstrengungen unternommen werden müssen, diese zu erhalten und auch gegenüber anderen Anspruchsgruppen zu behaupten.“

(Kraus 2012:39)

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

Eben diese Selbstorganisation und das Betreiben durch eine Gruppe Professionsangehöriger hat die Erwachsenenbildungsforschung wohl auch im Blick, wenn hier in letzter Zeit häufiger der Begriff „kollektive Professionalisierung“ (etwa Elias, Dobischat, Cywinsky und Alfänger 2015, Aschemann und Schmid 2015) auftaucht. Kollektive Professionalisierung meint die Professionalisierung einer ganzen Berufsgruppe und fokussiert mit dem Begriff „kollektiv“ meines Erachtens stärker auf die Akteur/innen des Professionalisierungsprozesses als es strukturelle Professionalisierung tut. Strukturelle Professionalisierung nimmt im Vergleich dazu stärker eine institutionenbezogene Sichtweise ein und fokussiert weniger auf Akteur/innen, als vielmehr auf die Institutionenebene der Gesellschaft. Strukturelle Professionalisierung bedeutet dem entsprechend den Prozess des Entstehens gesellschaftlicher Strukturen, welche die Profession über längere Zeit sichern, diese definieren und festlegen. Strukturen bzw. strukturelle Elemente sind etwa ein gesetzlich oder auf formaler Ebene festgeschriebenes Berufsbild, offizielle Berufsbezeichnungen, standardisierte Ausbildungen, gesetzliche

Regelungen zur Gestaltung der Tätigkeit, berufliche Interessensvertretungen, festgeschriebene Gehaltsbedingungen, akademische Ausbildung. Strukturelle Elemente sind sozialwissenschaftlich als „Institutionen“⁷ zu bezeichnen.

Individuelle Professionalisierung wird von Kraus (2012:39) definiert als: „kompetentes pädagogisches Handeln, das sich auf Grundlagenwissen stützt und diese durch Erfahrungen auswertet“ (Kraus referiert hier auf Gieseke). Alles, was im Individuum als Professionalität verortbar ist, ist Teil „individueller Professionalisierung“. In der deutschsprachigen Erwachsenenbildungsforschung spricht man hier öfter von „gekonnter Beruflichkeit“, welche wiederum synonym zu „Professionalität“ ist (Nittel 2000:70ff, Kade, Nittel und Seitter 2007:143).⁸ Gekonnte Beruflichkeit und Professionalität müssen als (permanent herzustellendes) Ergebnis individueller Professionalisierung gesehen werden. Jedoch, auch wenn individuelle Professionalisierung im Individuum zu verorten ist, so ist sie meines Erachtens doch nicht rein individuell denkbar und insofern auch an gesellschaftliche Bedingungen geknüpft: Jede individuelle Professionalisierung muss notwendigerweise auf in der Gesellschaft vorfindbare Bestände und Vorstellungen von beruflicher Gekontheit, von Kompetenz, von Wissen zurückgreifen (siehe oben „Grundlagenwissen“). Ansonsten müsste man von „individuellem Können“ sprechen, insofern und nur wenn „Können“ privat, außerhalb der Sphäre von organisierter und erwerbsgebundener Arbeit, verortet wird. Schon die Verwendung von „Professionalisierung“ beinhaltet Beruflichkeit und Vorstellungen von Arbeit, welche gesellschaftlich eingebettet und nie bloß individuell sind.⁹ Zum Verhältnis dieser beiden

⁷ Der hier verwendete Institutionenbegriff umfasst die sozialwissenschaftliche Handhabung des Begriffs und nicht die unter anderem auftretende Handhabung in der Erwachsenenbildungsforschung, mit Institutionen hauptsächlich Anbieter von Erwachsenenbildung zu erfassen. Faulstich (2010) dazu: „Allgemein wird er [der Begriff Institution, Anm. P.H.St.] verwendet, um Ordnungen von Handlungszusammenhängen zu bezeichnen. I. sind dann ein Typ sozialer Systeme, der durch relative Stabilität ausgezeichnet ist. Sie weisen eine ‚verfasste‘ Gleichartigkeit und Regelmäßigkeit auf, die stabilisiert wird durch rechtliche Regelungen, organisatorische Strukturen, wertbegründete Normen und Kommunikationsstrukturen.“

⁸ Vgl. dazu das Kapitel: „Professionalität statt Profession? Individuelle statt strukturelle Professionalisierung?“

⁹ Professionalisierung kann allgemein als Übergang von Tätigkeiten innerhalb des Privaten/der Familie und aus der Freiwilligkeit/dem Ehrenamt zu bezahlter Arbeit gesehen werden (Pöllauer 2014:11).

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

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

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

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

2.3 Diagnosen und Diskussion der Erwachsenenbildungsforschung

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

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

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

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

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

Für Kurtz (2005:36) ist bei diesem Ansatz wichtig zu erwähnen, dass damit keine „Theorie“ zu Professionen vorliegt, wie etwa die systemtheoretische, die interaktionsorientierte, die strukturfunktionalistische oder die machttheoretische, sondern schlicht eine Aufzählung von Merkmalen. Gleichwohl hat der Merkmalsansatz Prominenz, da er eine Orientierung gebende Definition darstellt, die auch für den Berufssoziologen Kurtz noch nicht überholt ist. Die Autonomie in der Berufsausübung, ein staatlich gestütztes Handlungsmonopol, die traditionell verstandenen Professionen zustehen und zugestanden werden, bedingen dabei auf der anderen Seite die Notwendigkeit, dass Professionsangehörige Eigeninteressen hinter Interessen des Gemeinwohls zurück stellen (Merkmale „besondere Dienstgesinnung“ bei Faulstich, „Code of Ethics“ bei Kurtz). Dies ist meines Erachtens wichtig zu erwähnen, da Dienstgesinnung/Gemeinwohlorientierung/ein professioneller Code of Ethics in manchen Publikationen und professionellen Bemühungen zu Professionalisierung vergessen wird. Professionalisierung und v.a. der Anspruch auf den Status einer Profession verliert so unter Umständen eine grundlegende Legitimation.

Auch die Erwachsenenbildungsforscher/innen Nittel und Schütz (2012:231) dürften den Merkmalsansatz im Blick haben, wenn sie für die Professionalisierung der Erwachsenenbildung folgende „Prozessstrukturen kollektiven Handelns“ ausmachen: „Institutionalisierung, Verrechtlichung, Verwissenschaftlichung, Verberuflichung, Akademisierung“. Zu diesen Prozessstrukturen ist zu sagen, dass sie sich überschneiden und überlappen. „Institutionalisierung“ dürfte hier, wie häufig in der Erwachsenenbildungsforschung, verwendet werden, um vorwiegend die Entstehung und Stabilisierung von Anbieterinstitutionen und sonstigen Einrichtungen der Erwachsenenbildung zu benennen (Faulstich 2010). „Institutionalisierung“ im soziologischen Sinne bedeutet jedoch etwas anderes und Umfassenderes, nämlich die Entstehung sozialer Systeme, die durch relative Stabilität gekennzeichnet sind (ebd.). Institutionalisierung umfasst in diesem Sinne bereits Prozesse der „Verrechtlichung“ und „Verberuflichung“.

Welche Diagnose stellt die Erwachsenenbildungsforschung bezüglich Professionalisierung ihres Berufsbereiches? Im Folgenden werden einige exemplarische Aussagen zur

Professionalisierung von Erwachsenenbildung angeführt. Wichtig ist, bereits hier die beiden Bedeutungsweisen von Professionalisierung voneinander zu trennen: „individuelle Professionalisierung“ sowie „strukturelle Professionalisierung“. Die Professionalisierung der Erwachsenenbildung gilt meist als unabgeschlossen, nicht oder nur halb gelungen. Die folgenden Zitate zum Stand der Professionalisierung beziehen sich, wenn dies auch nicht explizit gemacht wird, auf strukturelle Professionalisierung, welche Zentrum des Interesses dieser Arbeit ist:

- Nuissl (2005:51) nimmt den gesamten Zeitraum bis zum Jahr 2005 in den Blick und meint: „In der Weiterbildung hat es noch zu keinem Zeitpunkt den Aufbau einer wirklichen Profession gegeben.“
- Für Peters (2004:31) ist Professionalisierung „kaum gelungen“: „Obwohl Erwachsenenbildung als organisiertes, didaktisch geplantes und angeleitetes Lernen [...] hohe Teilnahmequoten verzeichnen kann [...], zudem seit mittlerweile dreißig Jahren Erwachsenenbildner/innen in grundständigen erziehungswissenschaftlichen Diplomstudiengängen mit Erwachsenenbildungs-Schwerpunkt ausgebildet werden und anscheinend auch mehrheitlich Beschäftigung finden, viele Hochschulen, Verbände und Einrichtungen außerdem berufliche Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten für haupt- und nebenberuflich tätige Erwachsenenbildner/innen anbieten und durchführen [...], scheint das anspruchsvollere, mit der Bildungsreform begonnene Projekt der Professionalisierung der Erwachsenenbildung bis heute kaum gelungen zu sein.“
- Schrader (2011:85) sieht die Erwachsenen- und Weiterbildner/innen als „semi-professionalisiert“ und bemerkt kritisch, dass deshalb professionsfremde Zugriffe auf die Erwachsenenbildung zugelassen werden. Semi-Professionen verfügen nicht über die Handlungsautonomie von Professionen, sie sind in der beruflichen Praxis an die Regeln von Organisationen, in denen sie wirken, gebunden, damit ist ihre fachliche Autonomie eingeschränkt. Das berufliche Wissen von Semi-Professionen ist weiters nicht hinreichend abgegrenzt von anderen Berufen und vom Laientum. „Semi-professionalisiert“ hat laut Schrader auch zur Folge, dass ein solches Berufsfeld offener ist für Einflüsse von außen, so etwa wurde es möglich, dass im gesamten System der Erwachsenen- und Weiterbildungseinrichtungen Qualitätssicherungssysteme, die laut Schrader „professionsfremde Modernisierungsstrategien“ (ebd.) sind, aufgenommen wurden.
- Nittel und Schütz (2013) stellen fest, dass Erwachsenenbildner/innen das Projekt Professionalisierung aufgegeben haben und verweisen damit auf ein vorläufiges Ende der Bestrebungen, das Nicht-Gelingen bedeuten würde. „Gegenwärtig zeichnet sich in der Erwachsenenbildung – ohne dass darüber eine breitere

Auseinandersetzung stattfinden würde – nicht nur der endgültige Abschied vom Versuch der Bildung einer ‚echten Profession‘ ab [...], sondern auch die beginnende Abkehr vom kollektiven Aufstiegsprojekt der Verberuflichung.“ (Nittel und Schütz, 2013:126)

- Jütte, Nicoll und Olesen (2011:9) halten Erwachsenen- und Weiterbildung nicht für eine „Profession“ im Sinne des klassischen Ansatzes: „[...] it is easy to see that adult education is not a profession in any clear way when compared with the usual criteria based on the classical professions.“ (Anzumerken ist, dass die Autoren lediglich über Lehrende und Trainer/innen sprechen.)
- Zählt man Personalentwickler/innen zur Erwachsenenbildung, so findet man hier für Österreich die Diagnose Niedermairs (2008:3), dass Personalentwickler/innen noch nicht professionalisiert sind, er schreibt der Personalentwicklung vielmehr den Status einer „Berufskultur“, einer Art Vorstufe zu Profession, zu: „Vielmehr schreiben wir ihr [...] trotz zutreffender professionstheoretischer Attribute (etwa dem Vorhandensein von Antinomien sowie der Sensibilität gegenüber dem sozialen Wandel) den Status der ‚Berufskultur‘ zu.“

Wenn Professionalisierung Thema ist, so geht es eigentlich auch immer um „Verberuflichung“.¹⁰ Jede Professionalisierung beinhaltet Verberuflichung bzw. setzt diese voraus. ‚Profession‘ bedeutet meist einen Beruf mit besonders anforderungsreichen Ausbildungen und Qualifikationen bzw. akademischer Beruf“, so Kurtz (2001:12). Auch für Smith (2013:642) gilt: „Professions are special types of occupations“. Wenngleich das dezidierte Thematisieren von Verberuflichung in der Erwachsenenbildungsforschung eher abnimmt, so gibt es doch einige Publikationen aus der Erwachsenenbildungsforschung, die sich damit beschäftig(t)en. Exemplarisch werden hier einige Publikationen angeführt, die „Beruf“ im Titel tragen:

- „Verberuflichung bei zeitgleicher Entberuflichung. Professionalisierung in der Erwachsenen- und Weiterbildung in Österreich“ (Gruber 2006)
- „Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenen- und Weiterbildung“ (Nittel 2000)
- „Weiterbildung als Beruf“ (Lenz 2005)

¹⁰ Zu „Verberuflichung“ siehe Kapitel „Die Entstehung von Berufen und Professionen“.

- „Zur Berufseinführung und Fortbildung für eine pädagogische Tätigkeit in der Erwachsenen- und Weiterbildung“ (Gieseke, Tietgens und Venth 1979)
- „Professionalität – Beruf – Studiengänge“ (Nuissl, Schiersmann und Siebert 2008)

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

Die Diskussion darüber, welches Professionskonzept für die sich professionalisierende Erwachsenenbildung herangezogen werden kann und muss, ist noch ausständig. Insbesondere die Disziplin Erwachsenenbildungsforschung hat hier Nachholbedarf und könnte unter Umständen wertvolle Wissensbestände für die Berufsangehörigen, die Tätigen in der Erwachsenenbildung heben. Erst in jüngerer Zeit finden sich dezidierte Zweifel an der Passung traditioneller Professionsdefinitionen für die Erwachsenenbildung. So meint Nittel (Nittel und Gieseke 2014:13) mittlerweile, dass die klassische Profession nicht mehr sinnvoll als Leitformel für die Professionalisierung verwendet werden kann, da die Voraussetzungen ihrer Existenz heute nicht mehr gegeben sind. Und auch im oben genannten Zitat von Jütte, Nicoll und Olesen (2011:9) klingt Reserviertheit dem traditionellen Professionsverständnis gegenüber an. Helsper und Tippelt (2011:275) fassen für alle pädagogischen Berufe zusammen, dass das Konzept einer klassischen Profession mittlerweile relativ breit abgelehnt wird. Die Gründe dafür sind divers, aber vor allem kann eine pädagogische Profession nicht den strukturellen Bedingungen entsprechen, die für klassische Professionen, die freie Berufe sind, gelten; Lehrer/innen etwa stehen immer in einem nahen Dienstnehmerverhältnis zum Staat (ebd.:268f) und sind daher zu wenig frei und selbstbestimmt in ihrer beruflichen Tätigkeit.

Parallel zur Thematisierung struktureller Professionalisierung hat die Erwachsenenbildungsforschung (insbesondere wohl in ihrer Rolle als Teildisziplin der Bildungs-, Erziehungswissenschaft und Pädagogik) immer auch das interaktive Geschehen zwischen Lernenden und Erwachsenenbildner/innen im Blick. In der Folge wird

dargestellt, wie die Betonung individueller Professionalisierung sowohl aus der „interaktionistischen, problemorientierte Professionstheorie“ (Kurtz 2005:49) gespeist ist, als auch ein Ausweichen darstellen kann, angesichts der Lage, dass strukturelle Professionalisierung nicht gelingt.

2.3.1 Professionalität statt Profession? Individuelle statt strukturelle Professionalisierung?

Die Professionstheorie, welche neben dem bislang beschriebenen Merkmalsansatz, für die Erwachsenenbildungsforschung Orientierung gebend war, ist die „interaktionistische, problemorientierte Professionstheorie“ (Kurtz 2005:49). Diese fokussiert auf die Interaktion zwischen Professionellen und Klient/innen und geht auf den Symbolischen Interaktionismus zurück. Es ist ein handlungstheoretisch inspiriertes Konzept, das sich laut Kurtz – im Gegensatz zum strukturfunktionalistischen und machttheoretischen Modell – weniger um die Positionierung der Profession in der Gesellschaft kümmert: „Professionen grenzen sich nicht in der Gesellschaft ab, sondern handeln in dieser.“ (Ebd.) Das eigentliche Interesse und Definitionsmerkmal von Professionen ist hier laut Kurtz die Interaktion zwischen Professionist/innen und Laien/Klient/innen, die verschiedenen Sinnwelten angehören, Professionalist/innen arbeiten „am Klienten“ (ebd.). Ein solches Verständnis prägt auch einen Teil der Auseinandersetzung mit Professionalität innerhalb der Erwachsenenbildung. In diesem Verständnis geht es nicht um die Berufsgruppe und die strukturelle Ebene der Professionalisierung, vielmehr steht das Geschehen in der beruflichen Situation im Zentrum. Beispielgebend für diesen Zugang zur Professionalität (und damit zu einer mehr individuell verorteten Professionalisierung) ist folgendes Zitat:

„Zentral sind also die von ErwachsenenbildnerInnen vor dem Hintergrund wissenschaftlicher Erkenntnisse zu leistenden Deutungen und Interpretationen in jeder Einzelsituation. Diese sind deshalb notwendig, da ErwachsenenbildnerInnen ihre Professionalität in Situationen zeigen müssen, die durch Widersprüchlichkeiten gekennzeichnet sind. In diesen müssen sie handeln, auch wenn ihnen teilweise anwendbares Wissen fehlt oder die notwendigen Informationen lückenhaft sind (siehe Dewe 1988, Nittel 2000). Professionalität zeigt sich folglich in einem

adäquaten Handeln und muss in jeder Situation neu hergestellt werden. Nicht das vorzeigbare Verhalten ist primär, sondern dieses muss von einer auf Interpretation und Deutungen beruhenden Begründung des Handelns ergänzt werden.“

Egetenmeyer (2011:07-4)

Auch bei Nittel (2000:70ff), der sich hauptsächlich für strukturelle Aspekte der Professionalisierung interessiert, dürfte im Kapitel „Professionalität als Synonym für gekonnte Beruflichkeit“ ein interaktionistisches Verständnis von Profession tragend sein. Wichtig ist, dass im interaktionistischen Verständnis von Profession „Professionalisierung“ etwas Anderes bedeutet als im merkmalthetheoretischen (und auch im system- und machttheoretischen). Im interaktionistischen Verständnis steht individuelle Professionalisierung im Vordergrund, im merkmalthetheoretischen stehen strukturelle Aspekte von Professionalisierung im Zentrum. Mitunter kann man in der Erwachsenenbildungsforschung beobachten, dass „Professionalisierung“ ausschließlich im Sinne „individueller Professionalisierung“ gemeint ist. Es geht dann ausschließlich um „Professionalität“, etwa wenn Seitter (2009) von „Professionalitätsentwicklung“ spricht.

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

Es mag müßig erscheinen, scharf zwischen individueller und struktureller Professionalisierung zu unterscheiden. Individuelle Professionalisierung braucht von der Sache her strukturelle Elemente. Schon der Begriff „Professionalität“ verweist rein sprachlich auf „Profession“, auf eine Vorstellung von Beruf oder Profession, welche per definitionem eine gesellschaftliche ist. Strukturelle Professionalisierung wiederum ist

ohne sich professionalisierende Individuen nicht denkbar. Gieseke (2001:84f) verhandelt dies, wenn Sie über „Lernkulturen lebenslangen Lernens“ spricht und meint, dass Professionalität ausschließlich „in Verbindung von Institutionen und Netzwerken“ denkbar ist:

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

(Gieseke 2001:84f, Hervorh. P.H.St.).

Wenn aber, wie üblich, von „Professionalisierung der Erwachsenenbildung“ gesprochen wird, ohne den Zusatz, ob es hier um individuell oder strukturell verortbare Professionalisierung geht, bleibt eines unklar: Wer ist der/die vorderhand angesprochene Akteur/in? Wer hat Handlungsbedarf, will man Professionalisierung vorantreiben? Diskutiert man nicht, welche Aspekte von Professionalisierung im Vordergrund stehen, so bleibt offen, wie der Weg zur Professionalisierung zu gehen ist. Es bleibt „Umsetzer/innen“ überlassen, wo sie den Hebel ansetzen und wo Initiativen entstehen, mit der Gefahr, dass es zu keiner Professionalisierung oder (wie die Diagnosen weiter oben zeigen) zu mangelhafter struktureller Professionalisierung kommt. „Individualisierung des Professionalisierungsprojektes“ ist der Fall, wenn Professionalisierung als Aufgabe an Erwachsenenbildner/innen vor Ort erscheint, ohne strukturelle Anreize, wie bessere Verankerung und Stabilisierung von Erwerbschancen. Laut Nittel und Schütz (2013:126) werden so Kosten und Ergebnisse sowie Verantwortung dem/der einzelnen Erwachsenenbildner/in überlassen, die Verberuflichung verliert ihr kollektives Subjekt (vgl. ebd.). Ein individualisiertes Professionalisierungskonzept hat jedoch keine lange Überlebensdauer, da längerfristigen Anreize zur Professionalisierung fehlen (Kraus 2012:39f). Dies kann bedeuten, dass Erwachsenenbildner/innen, die sich professionalisieren wollen, in attraktivere Berufsbereiche abwandern und die Qualität der erbrachten Arbeit tendenziell sinkt bzw. niedrig bleibt. Insbesondere das berufliche Selbstbewusstsein von Erwachsenenbildner/innen wird unter schlechten strukturellen

Bedingungen leiden. Sobald Erwachsenenbildner/innen die Chance sehen, in einen Beruf mit höherem Ansehen, besserer Bezahlung und besseren Arbeitsbedingungen abzuwandern, werden sie es tun, und Erwachsenenbildner/innen mit weniger Erfahrung oder Quereinsteiger/innen wandern zu. Ob und inwiefern damit „der ganze Sektor der Erwachsenenbildung in seiner Funktionsfähigkeit gefährdet ist“ (Aschemann und Schmid 2015: 01-4) müsste diskutiert werden. Österreichische Autor/innen stellen fest, dass die Erwachsenenbildner/innen „als Berufsgruppe“ in den Professionalisierungsbemühungen „vergessen werden“:

„Alles Bemühen in der und für die Erwachsenenbildung gerät aus dem Gleichgewicht und ist zum Scheitern verurteilt, werden die AkteurInnen der Erwachsenenbildung – als Berufsgruppe mit strukturellen Voraussetzungen und Erfordernissen – vergessen. [...] Die unausgewogene Professionalisierung gefährdet letztlich den ganzen Sektor in seiner Funktionsfähigkeit.“

(Aschemann und Schmid 2015:01-3 und 01-4)

Das hier vertretene Verständnis, dass strukturelle und individuelle Elemente der Professionalisierung einander bedingen wird jedoch nicht überall geteilt. Vielmehr finden sich Beispiele dafür, dass mit dem Nicht-mehr-Auftreten klassischer Professionen strukturelle Professionalisierung insgesamt verabschiedet wird und nur mehr individuelle Professionalisierung in den Blick kommt, wie folgendes Beispiel zeigt: Pöllauer (2014:18), der über die Professionalisierung der Bildungsberatung in Österreich schreibt, erläutert, dass traditionelle Professionskonzepte überholt seien und dass das traditionelle Professionsverständnis sogar Nachteile für die Berufsausübung hätte, weil Professionen, kurz gefasst, zu behäbig und inflexibel seien. Was Pöllauer nun schlussfolgert, ist, dass strukturelle Professionalisierung insgesamt nicht mehr zu verfolgen und lediglich über individuell verortbare Professionalität zu sprechen sei. Er meint: „Damit hat sich der Professionalisierungsbegriff letztendlich vom ursprünglichen Anspruch der Entwicklung zur Profession auf den Bereich der Professionalität im Handeln der Ausübenden verlagert.“ (Ebd.:16) Pöllauer argumentiert mit Schalek, dass so bessere Arbeit geleistet werden könne, da Anpassung und Ausdifferenzierung leichter möglich seien: „So gesehen kann die Verlagerung der Perspektive von der Professionalisierung zur Professionalität zumindest dazu beitragen, den Blick auf das Wesentliche zu richten.“ (Ebd.:18) Dagegen wird in dieser Arbeit an späterer Stelle vorgeschlagen, strukturelle Professionalisierung

vorantreiben. Die heutigen gesellschaftlichen Bedingungen für Beruflichkeit und strukturelle Professionalisierung erfordern jedoch neue Konzepte von Professionen, nämlich Professionen, die sowohl strukturelle als auch offene und flexible Elemente enthalten.

2.3.2 Ambivalentes Verhältnis zu struktureller Professionalisierung

Wenn Nittel und Schütz (2013:126) vom „Charme der Heterogenität“ sprechen, sind sie damit in sprechender Weise an dem Punkt, der die Ambivalenz dem Projekt der Professionsentstehung gegenüber ausmacht. Reischmann benennt hier die Position der Disziplin Erwachsenenbildung sehr deutlich:

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

(Reischmann 2001:82)

Berufliche Heterogenität und damit Unklarheit bezüglich einer Profession Erwachsenenbildung wird wertgeschätzt bzw. hingenommen, nicht nur im deutschsprachigen Raum. Beispielsweise meint Farkas (2012:66) über lehrende Erwachsenenbildner/innen in Ungarn, dass deren Profession aufgrund der Komplexität der Anforderungen, welche sie auflistet, nicht definiert werden könne: „This short list also indicates the complex nature of the profession of adult educators however also the fact that this profession cannot really be defined.“ Immer wieder wird festgestellt, dass Erwachsenenbildner/innen auch und vielleicht gerade deshalb so erfolgreich sind, weil sie sehr unterschiedlich und frei in ihrer Berufsausübung sind. Für Hartig (2009:223f) können auch weniger professionsnahe Erwachsenenbildner/innen als „erfolgreich“ angesehen werden: Erwachsenenbilder/innen, die ihre Tätigkeit als „Liebhabertätigkeit“ sehen, und „pädagogische Handwerker“, wie Hartig sie benennt, sind „erfolgreich“ im Sinne von

Anpassungsfähigkeit an unterschiedliche Gegebenheiten. Hartig meint, dass diese Personen auch Vorteile für das gesamte Feld haben: „Sie bringen das Potential mit, die Etablierung der Erwachsenen- und Weiterbildung in unterschiedlichsten Systemen und Teilsystemen voranzubringen.“ (Ebd.:224)

Ähnliches sagt Nittel bezogen auf „Berufskultur“, die er mit „Fraktionen“ versteht; Vielfalt innerhalb der Erwachsenen- und Weiterbildung gilt als Chance für Professionalisierung und gelingende Problemlösungen in einer komplexen Gesellschaft:

„Nicht die Einheit, sondern die Vielfalt der in der Berufskultur vorherrschenden Fraktionen erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass in Zukunft die Stimme der erwachsenenpädagogischen Profession in der Gesellschaft gehört wird und die komplexen, teilweise widersprüchlichen Aufgabenstellungen gelöst werden.“
Nittel (2000:242)

Der Reichtum erwachsenenbildnerischer Traditionen vor Ort ist der Erwachsenenbildungsforschung bekannt und erscheint mitunter durch Standardisierungen bedroht. Jütte, Nicoll und Olesen (2011) problematisieren in ihrem Artikel „Professionalisation – the struggle within“, dass „funktionale Parameter“ wie Qualität, Kompetenz und Qualifikation in der aktuellen EU-Politik dominant werden und dies auch Nachteile für die Professionalisierung hat. Ein Nachteil könnte darin liegen, dass der kulturelle und inhaltliche Reichtum bestehender Erwachsenenbildung innerhalb der EU unsichtbar wird:

„The abstract notion of ‘quality’ of adult and continuing education tends to overshadow the questions over the possibilities afforded through the diverse histories and cultures that have given rise to the wealth of distinctive practices which constitute its ‘qualities’. [...] These are riches that have afforded educators and graduates very specific and contextualised social roles when compared with those emerging from the traditional notion of profession.“
(Jütte, Nicoll und Olesen 2011:8)

Wenn berufliche Heterogenität positiv gesehen wird, bedeutet dies, dass Standardisierung entsprechend skeptisch betrachtet wird. Strukturelle Professionalisierung jedoch ist ohne standardisierende Prozesse nicht denkbar. Wie oben angedeutet, dürfte es in der Ambivalenz gegenüber struktureller Professionalisierung nicht nur darum gehen, dass Standardisierungen generell für schlecht befunden werden, sondern auch darum, von

welchen Akteur/innen Standards gesetzt werden. Strukturelle Professionalisierung wird in der Regel von der Berufsgruppe, von einem Verband Berufsangehöriger selbst vorangetrieben. In diesem Verständnis von Professionalisierung erarbeiten Berufsangehörige selbst einen Standard für ihre eigene Profession, sie orientieren sich in der Folge daran und überwachen weiters die Einhaltung des Standards. Dieser Weg der Professionalisierung beinhaltet einen Aushandlungsprozess, bei dem sich ein Zentrum der Gestaltung formiert und dezentrale Elemente an Gewicht verlieren. Mitunter werden auch bislang der Erwachsenenbildung zugehörige Bereiche exkludiert werden müssen, so Forneck und Wrana (2005), die die Erwachsenenbildung feld- und diskurstheoretisch betrachten. Eine Profession muss sich – nach definierten Standards – von anderen beruflichen Praxen abgrenzen, sie muss daher in ihrem Entstehungsprozess Ein- und Ausschluss vornehmen, was auch Verzicht auf bisher bestehende Freiheiten bedeutet. Eben dieser Verzicht wird mitunter als bedrohlich wahrgenommen:

„Aus einer spezifischen Perspektive des Feldes, die vornehmlich in der allgemeinen Weiterbildung mit ihren heterogenen Trägern weit verbreitet ist, scheinen systembildende Prozesse bedrohlich.“
(Forneck und Wrana, 2005:209)

Die Notwendigkeit selbstbewusster Prozesse der Definition, des Ein- und Ausschlusses sieht Schlögl für Österreich jedoch sehr ähnlich:

„Klar muss auch sein, dass eine zunehmend professionalisierte Erwachsenen- und Weiterbildung künftig eine andere sein wird [...] – zum Preis, kein völlig integrierendes, sondern ein auf sachliche Argumente gestütztes, nachvollziehbares und selbstbewusstes, exkludierendes Modell zu sein.“
(Schlögl 2008:11-8)

„Systembildende Prozesse“, wie dies bei Forneck und Wrana benannt wird, können im professionstheoretischen Sinne als Aushandlungsprozesse einer sich professionalisierenden Berufsgruppe gesehen werden. In diesen Prozessen der strukturellen Professionalisierung wird es (wie implizit oder explizit auch immer) darum gehen, wer einen Standard erarbeitet sowie darum, was der Standard beinhaltet. Die beruflich ausgeübte Erwachsenenbildung trifft hier auf die bereits bekannten Faktoren, die Handlungsfähigkeit reduzieren: Erstens sind Erwachsenenbildner/innen selbst durch unterschiedlichste Interessenslagen gekennzeichnet (was verbindet

Personalentwickler/innen, Ein-Personen-Unternehmen am Trainingsmarkt und angestellte AMS-Berater/innen mit freiberuflichen und/oder nebenberuflichen Kursleitenden an Volkshochschulen?).

Das „Wer“ ist also diffus und uneinheitlich, wenn man den Erwachsenenbildner/innenbegriff breit hält. Zweitens gibt es die traditionelle Nähe zu weltanschaulichen und politischen Anbietern, zur Politik sowie zur Erwachsenenbildungsforschung, welche Einfluss ausüben und im Bereich der Professionalisierung aktiv sind.

Zusammengefasst stehen dem zitierten „Charme der Heterogenität“ und der Erkenntnis, dass die Vielseitigkeit der Erwachsenenbildung nicht nur ihren Charme und ihre Freiheit, sondern womöglich ihre Überlebensfähigkeit ausmachen, Erkenntnisse gegenüber, die genau hier Nachteile sehen. Die Nachteile bestehender Heterogenität werden erst dann Thema, wenn sie mit ihrer Folge, nämlich mangelnder struktureller Verankerung des Berufs, mangelnder Sichtbarkeit und damit Anerkennung im öffentlichen Bereich sowie Ungeschütztheit vor professionsfremden Übergriffen, vor dem Zwang zu permanenter Anpassung und Veränderung, gesehen werden. Indem sich die Erwachsenenbildung „voreilig“ anpasst, verliert sie ihre Identität und wohl auch ihre Qualität, was wiederum Möglichkeiten struktureller Professionalisierung aushebelt. Hartig (2008:15) fasst die Diskussion der Forschung zusammen. Es „[...] wird ein erwachsenenbildnerisches Professionsbewusstsein als notwendig erachtet, um professionsfremde Instrumentalisierungsversuche begründet zurückweisen zu können und gleichzeitig als Schutz vor einer permanenten und voreiligen Anpassung der Erwachsenenbildung an sich wandelnde gesellschaftliche Bedingungen begriffen.“ Gerade die Erwachsenenbildung reagierte immer noch schnell und direkt auf Neuerungen und Trends, „[...] sodass dies alle paar Jahre auch in neuen Tätigkeitsbenennungen sichtbar wird“ (Schmidt-Lauff 2006, zitiert nach Hartig ebd.). Was die Stärke beruflicher Heterogenität ausmacht ist gleichzeitig ihre Schwäche, könnte man die bestehende Ambivalenz kurz zusammenfassen. Eine professions- und disziplininterne Diskussion über Professionskonzepte, Professionalisierungsanliegen, Professionsvorstellungen und die Ambivalenz gegenüber Standardisierung ist ausständig. Im später entwickelten Ansatz eines neuen Professionskonzeptes, welches sowohl strukturelle als auch offene und

flexible Elemente enthält, wird versucht, beides, Heterogenität (bis zu einem gewissen Grad) sowie Standardisierung und strukturelle Verankerung (bis zu einem gewissen Grad) zu verbinden.¹¹

¹¹ Vgl. dazu das Kapitel „Professionsverständnis mit strukturell verankerten und dynamisch offenen Elementen“.

2.4 Beruf und Profession – traditionelle und neue Konzepte

Wortherkunft „Beruf“:

mhd. *beruof* - „Leumund“, die nhd. Bedeutung hat Luther geprägt, der es in der Bibel zunächst als „Berufung“ durch Gott für griech. *klesis*, lat. *vocatio* gebrauchte, dann auch für Stand und Amt des Menschen in der Welt, die schon Meister Eckart als göttlichen Auftrag erkannt hatte. Dieser ethische Zusammenhang von Berufung und Beruf ist bis heute wirksam geblieben, wenn das Wort jetzt auch gewöhnlich nur die bloße Erwerbstätigkeit meint.

Wortherkunft „Profession“:

„Beruf, Gewerbe“: Das Fremdwort wurde im 16. Jhdt. aus gleichbed. frz. *profession* entlehnt, das auf lat. *professio* „öffentliches Bekenntnis“ (z.B. zu einem Gewerbe) zurückgeht.

Wortherkunft „Arbeit“:

Das gemeingerm. Wort mhd. *ar(e)beit*, ahd. *ar(a)beit* ist wahrscheinlich eine Bildung zu einem im germ. Sprachbereich untergegangenen Verb mit der Bed. „verwaist sein, ein zu schwerer körperlicher Tätigkeit verdingtes Kind sein“. [...] Das Wort bedeutete noch bis in das Nhd. hinein „schwere körperliche Anstrengung, Mühsal, Plage“. Den sittlichen Wert der Arbeit als Beruf des Menschen in der Welt hat Luther mit seiner Lehre vom allgemeinen Priestertum ausgeprägt. Er folgte dabei Ansätzen zu einer Wertung der Arbeit, wie sie sich in der Ethik des Rittertums und in der mittelalterlichen Mystik finden. Dadurch verlor das Wort Arbeit weitgehend den herabsetzenden Sinn „unwürdige, mühselige Tätigkeit“. Es bezeichnete nun die zweckmäßige Beschäftigung und das berufliche Tätigsein des Menschen.

(Duden Herkunftswörterbuch 2001)

Beruf, Profession und Arbeit können als kulturelle Erscheinungsformen einer je historisch verfassten Gesellschaft verstanden werden. Historisch gesehen lässt sich die Berufsidee schon in der Reformationszeit nachweisen, der Begriff Beruf verdrängte die vorherigen Begriffe „Gewerbe“ und „Stand“ jedoch erst spät, im 20. Jahrhundert (Fürstenberg 2013:40). Dabei wurde im deutschsprachigen Raum ein sehr weit entwickeltes Berufsbildungssystem etabliert, welches der vorrangige Referenzpunkt für die hier vorliegende Arbeit ist, da das typische Berufskonzept Deutschlands zum Großteil auch für Österreich gilt. Aber auch für ganz Mitteleuropa gilt laut Fürstenberg (2013:41), dass Beruf die „Kulturform der Arbeit“ ist und sich „funktionale und Statusaspekte der

Berufswirklichkeit vermischen“. In diesem Sinne ist sowohl Beruf als auch Profession „etwas Gemachtes“. Mejstrik, Wadauer und Buchner (2013) sprechen hier von der „Erzeugung des Berufs“ und erläutern, dass kein einheitliches Bild von Beruf vorausgesetzt werden kann, vielmehr gibt es viele Konzepte mit hoher Diversität. Gesamtgesellschaftliche Werte spiegeln sich in den Kulturen der Berufstätigkeit und Arbeit. Wie Arbeit, Beruf und Profession gesehen werden, ist ein Teil gesamtgesellschaftlicher etablierter Sichtweisen:

„Shared cultural norms have a profound impact at the way that individuals construct, perform, and relate to employment, as well as on how work is viewed. What motivates us to work: financial necessity or personal fulfilment? What constitutes high- or low-status work? How important is it to be employed? At what age will we retire? How will we feel if we are laid off?“

(Smith 2013:145)

Für Fürstenberg (2013:41) ist Beruf die etablierte „Kulturform der Arbeit“. Die Berufsidee ist Teil des Leitbildes einer „Berufsgesellschaft“. Diese Berufsgesellschaft stellt darauf ab, dass zu arbeiten eine normative Erwartung an einzelne in der Gesellschaft darstellt. Berufstätigkeit kann also nicht nur als „äußerlicher Zwang“ gesehen werden, sondern auch als Überzeugung, durch Eigenleistung persönliche Lebensziele erreichen zu können. Die Berufsidee steht zentral für diese Entwicklung (Fürstenberg 2013:39f). Von Kurtz (2005:48) wird Beruf als „Brücke zur Gesellschaft“, als eine Art „Bindeglied zur Sozialstruktur“ gesehen. Er bietet dem Individuum die Möglichkeit über sich selbst hinauszugehen, an gesellschaftlicher Wertschöpfung teil zu haben, über berufliche Beziehungen werden Netzwerke geknüpft, Anerkennung erlangt, Ehen gestiftet, Gratifikationen ebenso vergeben wie Druck und Benachteiligungen erlitten. Beruf stellt für Menschen „eine höchst bedeutsame Basis ihrer sozialen Identität dar“ (Kurtz 2005:49). Smith (2013:145f) teilt die Bedeutung von Arbeit für das Individuum in drei Typen von Werten ein: Arbeit erfüllt die Werte soziale Teilhabe, Selbstverwirklichung und, als Drittes, materielle Werte.

Mit Beck, Brater und Daheim (1980:41) gesehen, bietet für den Berufstätigen die Berufsform Schutz vor Dequalifizierung, Konkurrenz und Ausbeutung. Erst durch die Definition von Berufen wird die Individualisierung des Anbieters von Arbeitskraft gegenüber dem Abnehmer (Betrieben etwa) aufgehoben. Der freie Markt wird dadurch

unterbrochen. Auf Seiten des Anbieters von Arbeitskraft, in unserem Fall des/der Erwachsenenbildner/in, ist es von Interesse einerseits Qualifikationen auszubilden, die in möglichst vielen Betrieben einsetzbar sind, andererseits muss die Qualifikation auch spezifisch und unersetzbar sein, so dass die Konkurrenz reduziert ist. Eben das gewährleisten Berufe und Berufsverbände:

„Die Institutionalisierung beruflicher Teilarbeitsmärkte wirkt also der arbeitsmarktmanenten Dynamik der Individualisierung entgegen, puffert den einzelnen bis zu einem gewissen Grad gegen die Konsequenzen unmittelbarer Marktschwankungen ab und ermöglicht so überhaupt erst subjektiv eine kontinuierliche Berufsperspektive und -planung. Zugleich ist mit dieser Institutionalisierung für die einzelnen Arbeitenden eine zentrale Entlastung verbunden, indem auf diese Weise ein normativ-rechtlich verpflichtendes Fundament geschaffen wird, auf das sie sich als Orientierungsrahmen und Richtschnur bei individuellen Vertragsabschlüssen beziehen und berufen können und das sie bis zu einem gewissen Grad gegen Willkürlichkeiten der betrieblichen Arbeitskräftepolitik schützt.“

(Beck, Brater und Daheim 1980: 80)

Obwohl es in dieser Arbeit vorrangig um Professionalisierung geht, wird Verberuflichung mit behandelt. Jede Profession ist gleichzeitig ein Beruf, nicht jeder Beruf ist jedoch eine Profession. „Profession“ bedeutet meist einen Beruf mit besonders anforderungsreichen Ausbildungen und Qualifikationen bzw. akademischen Beruf (Kurtz 2001:12). Kurtz (2005) unterscheidet Beruf von Profession weiters aufgrund der Pluralität der Berufszugänge, die Berufe haben können, nur Professionen haben laut Kurtz ein eng und eindeutig definiertes Zugangsprozedere:

„Jede Profession beinhaltet zugleich auch die Form Beruf. [...] Heute ist es mehr als ungewöhnlich, wenn eine Ausbildungsform nur noch für einen festen Beruf qualifiziert: Betrachtet man das ganze Spektrum von einfachen Tätigkeiten bis hin zur hochqualifizierten Wissensarbeit, finden sich eher Formen loser Koppelung zwischen beiden Seiten [Ausbildung und Berufsausübung, Anmerkung, P. St.]. Anders verhält es sich bei der Ausbildung für Professionen, die auf ein ganz bestimmtes klar abgegrenztes Berufsfeld, wie etwa den Beruf des Arztes oder den Beruf des Lehrers, vorbereitet.“

(Kurtz 2005:135)

Vor einer Überbetonung der Unterscheidung zwischen Beruf und Professionen warnen Van Maanen und Barley (1982). Für ihre Untersuchungen von Berufen innerhalb von Organisationen erscheint den Autoren die Unterscheidung irrelevant und allzu theoretisch aufgeladen, man sollte als Sozialforschende/r der „Behauptung“ von (angeblichen) Professionen nicht zu viel Glauben schenken. Die Prozesse des Gewinnes von Selbstkontrolle in der beruflichen Praxis sind für die Autoren bei Berufsgruppen und Professionen sehr ähnlich:

„Second, and far more important, the professions are not to be considered as a class apart from other occupations. The notion of a profession is one of those seemingly natural concepts fraught with unexamined ideological baggage that has penetrated much organizational and occupational research. Too often researchers simply accept a profession's own definition and image of itself without examining what uses are to be found behind such definitions and images. Third and finally, the process of professionalization must be understood as but one path by which occupational communities may gain self-control. There are no fundamental distinctions to be found between a profession and an occupation which are inherent in the work itself.” (Van Maanen und Barley 1982:50)

2.4.1 Erwachsenenbildner/in als (traditionell verstandener) Beruf?

Im Folgenden werden Bestimmungen darüber, ob Erwachsenenbildner/in ein Beruf ist, kursorisch anhand von bestehenden Definitionen der Berufssoziologie oder auch der angewandten Berufsforschung vorgenommen. Dazu werden zunächst in der Berufssoziologie festgehaltene Merkmale von Berufen herangezogen, dann die Definition von Ausbildungsberuf und Beschäftigungsberuf sowie schließlich die aktuelle Definition von CEDEFOP.

Merkmale traditionell verstandener Berufe aus der Berufssoziologie

- Standardisierte Ausbildung (Pahl 2013:18, Beck, Brater und Daheim 1980:19f)
- Gesellschaftliche Einbettung und Definition ihres Status, „Berufsprestige“ (Pahl ebd.)

- Orientierung für Berufstätige, berufliche Identität. Beruf stellt für Menschen „eine höchst bedeutsame Basis ihrer sozialen Identität dar“ (Kurtz 2005:49)
- „Aufstiegsleitern“ (Pahl ebd.)
- Spezielle Tätigkeitsfelder und Qualifikationen (Pahl ebd.)
- Geregelte Erwerbschancen durch Einsatz des Berufes in diversen Betrieben (Beck, Brater und Daheim 1980:20)

Vergleicht man diese sechs Merkmale mit der Berufsgruppe der Erwachsenenbildner/innen, so kommt man zu dem ersten Ergebnis, dass viele der genannten Punkte sich in der erwachsenenbildnerischen Praxis finden. Folgende Merkmale lassen sich finden, jedoch nicht verbindlich und nicht überall:

- Aufstiegsleitern (Punkt 4) dürfte es in einzelnen Organisationen geben
- geregelte Erwerbschancen durch den Einsatz in diversen Betrieben (Punkt 6)
- spezielle Tätigkeitsfelder und Qualifikationen, die definiert sind (Punkt 5)
- erlebte berufliche Identität als Erwachsenenbildner/in (Punkt 3), dies wohl selten, und vor allem in traditionellen Einrichtungen der Erwachsenenbildung

Weitere Berufsmerkmale finden sich nicht:

- Ein *gesamtgesellschaftlich sichtbarer Status und Berufsprestige* (Punkt 2): „Das Kernproblem der Weiterbildner ist ihre mangelnde öffentliche Sichtbarkeit [...]“, meinen Nittel und Schütz (2013:126). Auch für Österreich stellt Gruber (2006:184) fest: „Die Profession kommt in der bildungspolitischen Diskussion und öffentlichen Meinung in Österreich nicht vor.“
- Eine *standardisierte Ausbildung und Zugangsbedingung* zur Berufstätigkeit (Punkt 1) gibt es ebenfalls nicht (vgl. Lenz, 2005:51f). Pointiert dazu Brugger (zitiert nach Lenz, 2005:52): „Erwachsenenbildner/innen sind sozial und politisch engagierte Personen, die mit ihren persönlichen Voraussetzungen dem entsprechen, was die Einrichtungen der Erwachsenenbildung von ihnen verlangen [...]“.

Ausbildungsberuf – Beschäftigungsberuf

Eine weitere berufssoziologische Bestimmungsschablone ist jene von Aus- und Beschäftigungsberuf. Rauner (2013:159) definiert „Ausbildungsberuf“ als Beruf, dessen Ausbildung durch das Berufsbildungsgesetz geordnet ist (ebd.). Ein „Beschäftigungsberuf“ wiederum ist „jene Spezifizierung, Spezialisierung und Kombination von Leistungen einer Person [...], welche für sie Grundlage einer

kontinuierlichen Versorgungs- und Erwerbschance ist.“ (Kurtz, 2001:11, Weber heranziehend). Beruf ist in dieser Definition durch die Möglichkeit eines kontinuierlichen Erwerbs gekennzeichnet. Laut Nittel und Schütz (2013:115f) gibt es für Erwachsenenbildner/innen keinen eindeutigen „Leitberuf“ bzw. kein „Leitberufsbild“ und damit keine verbindliche Ausbildung. Dies bedeutet, berufssoziologisch gesprochen, dass Erwachsenenbildner/in kein „Ausbildungsberuf“ ist. Tatsächlich bestreiten jedoch viele Erwachsenenbildner/innen ihren gesamten Erwerb im Tätigkeitsfeld der Erwachsenenbildung, sie müssen hier gewisse Leistungen erbringen und sind ein Stück weit spezialisiert. Als Beschäftigungsberuf kann man Erwachsenenbildner/in also sehen, das umso mehr, je größer der Markt und die Branche werden.

CEDEFOP-Definition

CEDEFOP definiert „Ausbildungsberuf/reglementierter Beruf“ in der „Terminology of European education and training policy“:

„Eine berufliche Tätigkeit oder eine Gruppe beruflicher Tätigkeiten, deren Aufnahme oder Ausübung (oder eine der Arten der Ausübung) direkt oder indirekt durch Rechts- oder Verwaltungsvorschriften an den Besitz bestimmter Berufsqualifikationen gebunden ist.“

(CEDEFOP 2014:214)

Gemessen an dieser Berufsdefinition, die auf Reglementierung und Rechtsvorschriften referiert, ist Erwachsenenbildner/in in den allermeisten Fällen kein Beruf. Einschränkend hierzu ist jedoch für Österreich zu ergänzen: Es gibt Sektoren der Erwachsenenbildung in denen Reglementierungen bestehen. Ein Beispiel hierfür bildet das Österreichische Arbeitsmarktservice (AMS), welches für Trainer/innen dezidierte Vorgaben hat. Im Falle des AMS referieren diese Reglementierungen sprachlich jedoch nicht auf „Erwachsenenbildner/innen“, sondern auf Trainer/innen. Dezidierte kollektivvertragliche Reglementierungen für „Beschäftigte in privaten Einrichtungen der Erwachsenenbildung“ gibt es in Österreich beispielsweise auch seit Bestehen der „BABE“ (Berufsvereinigung der ArbeitgeberInnen privater Bildungseinrichtungen o.J.). Die beruflich ausgeübte Erwachsenenbildung im Falle von Angeboten zum Nachholen von Abschlüssen (Hauptschulabschluss, Studienberechtigung, Berufsreifeprüfung, Lehrabschluss im zweiten Bildungsweg etc) und tertiäre Weiterbildung unterliegen seit ihrem Bestehen

gesetzlichen Reglementierungen (Bundesministerium für Bildung 2015, (Bundesministerium für Bildung und Bundesinstitut für Erwachsenenbildung o.J.c). Weiters setzt die seit 2012 bestehende Einrichtung „Initiative Erwachsenenbildung“ einen Standard für Angebote im Bereich von Basisbildung/Grundkompetenzen und Pflichtschulabschluss. Angebote müssen, um gefördert zu werden, u.a. definierte Anerkennungskriterien bezüglich Qualifikation des Personals erfüllen (Initiative Erwachsenenbildung o.J.:11ff).

Zusammengefasst ist Erwachsenenbildner/in verglichen mit traditionellen berufssoziologischen Bestimmungen von Beruf...

- ... kein Ausbildungsberuf
- ... teilweise ein Beruf im Sinne von Beschäftigungsberuf
- ... in den allermeisten Fällen kein Beruf im Sinne gesetzlicher Reglementierung, wengleich solche in manchen Sektoren der Erwachsenenbildung bestehen.

2.4.2 Erwachsenenbildner/in als (traditionell verstandene) Profession?

In der Professionsforschung ergibt sich eine Schwierigkeit für europäische und deutschsprachige Forschung aus der Tatsache, dass ihre Ursprünge in den USA liegen, wo es eine andere Berufstradition und ein anderes Berufsverständnis gibt (vgl. Miegl 2003:11ff; Kurtz, 2005:36). Im deutschsprachigen Raum findet man mit dem dualen Berufsbildungssystem eine Voraussetzung, die international nicht gegeben ist. Lediglich die deutschsprachigen Länder verfügen über die Tradition des reglementierten dualen Berufsbildungssystems. Im Vergleich zu den USA etwa bestand hier daher laut Voß (1994:136) weniger Notwendigkeit, Kriterien für ethisch hochstehende Berufsausübung zu systematisieren. Dieser unterschiedlichen gesellschaftlichen Einbettung von Beruf und Profession entspricht ein unterschiedliches Professionsverständnis: Professionen in den USA werden generell freier verstanden als in Europa. In der anglo-amerikanischen Berufswelt ist „Professions“ die Bezeichnung für organisierte Berufsgruppen mit einer relativ großen Autonomie. Die Berufssoziologie hat für diesen Prozess des Gewinns an

Einheitlichkeit, Selbstkontrolle und Autonomie gegen Eingriffe von außen den Begriff „professionelle Schließung“ (Abbott 1988, Miege:ebd.). Die deutschsprachige Auseinandersetzung mit Professionen fokussiert laut Kurtz (2003:97) weniger auf professionelle Schließung als auf das Zusammenspiel zwischen Wissenschaft und Praxis sowie auf den staatlichen Einfluss auf Professionen. Die Definitionen für Professionen sind jedoch sehr ähnlich. Laut Smith (2013:643f), die den US-amerikanischen Zugang repräsentiert, sind Professionen Berufe, die sich durch eine gehobene Ausbildung, exklusives Wissen und Gemeinwohlorientierung auszeichnen („service orientation, that encourages professionals to put the public interest before their own“), staatliche Regulierung existiert, ebenso ein limitierter Zugang zu dieser Tätigkeit. Mit dem deutschen Berufssoziologen Kurtz (2005:35f) weisen klassische Professionen die Merkmale auf:

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

Traditionell verstandene Professionen sind vom Tätigkeitsbereich her immer in einer beruflichen Praxis verankert, in der die Interaktion mit Menschen im Zentrum steht. Professionen sind nach Stichweh (1987) typischerweise mit der Bewältigung kritischer Schwellen und Gefährdungen menschlicher Lebensführung beschäftigt. Sie unterstützen Menschen in Situationen, „deren Kontrolle außerhalb der Handlungsmöglichkeiten der Normalperson liegt, so daß die Vermittlung, Intervention und Hilfe eines Experten gesucht wird“ (ebd.:227f). Wichtig ist jedoch auch, dass die Problemdefinition fast ausschließlich in der Hand der Angehörigen einer Profession liegt (ebd.229). Dieses Machtgefälle in der Interaktion zwischen der/dem Professionsangehörigen und der/dem Klient/in geht damit einher, dass Angehörige einer Profession ein „Dienstideal“ (Wilensky 1972:211) haben, was bedeutet, dass sie verantwortungsvoll handeln und Eigennutz hinter die Ausübung

professioneller Tätigkeit zurück stellen. Genau auf dieses Verständnis von Professionen nimmt auch Nittel (1997:75) Bezug, wenn er meint, dass die Erwachsenenbildung als Profession nicht ohne ein Ideal von Gemeinnützigkeit zu denken ist. Erwachsenenbildung hat es im Unterschied zu bürokratischen und privatwirtschaftlichen Bereichen (ähnlich wie Medizin, Rechtsanwaltschaft, Priester) mit „Klient/innen“ zu tun, nicht mit Kund/innen und nicht mit Bittsteller/innen zum Beispiel eines Amtes.

Nittel dazu:

„In der in Deutschland als einschlägig bezeichneten Literatur [...] werden Professionen als besonders ausgewiesene, zumeist akademische Berufe definiert, die ein bestimmtes Verhältnis nach innen (Korpsgeist) aufweisen, Dienstleistungen für ihnen anempfohlene Menschen erbringen, systematisch erzeugtes Wissen auf außeralltägliche Probleme anwenden und ihr Handeln dem Gemeinwohl unterordnen.“

(Nittel 2002:23)

Wie sieht nun die „Diagnose“ für Erwachsenenbildner/innen bezüglich der Frage aus, ob sie als klassisch verstandene Profession gelten können?

Das Bild, das sich im Folgenden – für Österreich – kursiv aufzeigen lässt, ist ein vermischtes. Es gibt Merkmale einer klassisch verstandenen Profession Erwachsenenbildung in Österreich, jedoch nie durchgängig, also alle Erwachsenenbildner/innen betreffend. Und wenn es diese Merkmale gibt, so liegen sie mitunter etwas quer zur Professionstheorie: Beispielsweise wird die berufliche Interessensvertretung in Österreich stark von Anbieterinstitutionen wahrgenommen und nicht von den Berufsvertreter/innen in ihrer Rolle als Arbeit- und Auftragsnehmende.

Betrachtet man die weiter oben genannten klassischen Merkmale von Professionen, so entspricht die Berufspraxis von Erwachsenenbildner/innen nicht einer Profession. Es fehlen der Erwachsenenbildung folgende durchgängig vorhandenen Merkmale:

- Akademische Bildung
- Eigene Berufsvertretung
- Autonomie und Selbstkontrolle
- Hoher gesellschaftlicher Status
- Einheitliches Berufsbild
- Exklusives Handlungskompetenzmonopol

Erwachsenenbildner/innen weisen jedoch einzeln oder in Untersektoren der Erwachsenenbildung, also nicht durchgängig, Merkmale klassischer Professionen auf:

- Wissenschaftlich fundiertes Sonderwissen in Form von einschlägigen Lehrstühlen an Universitäten und Ausbildungen auf akademischem Niveau und damit ein wissenschaftlicher Fundus, auf den zurückgegriffen werden kann
- Tätigkeitsbereich besteht aus gemeinnützigen Funktionen¹²
- Selbstkontrolle durch Berufsverbände, Interessenvertretung ist teilweise vorhanden¹³
- Ansätze eines exklusiven Handlungskompetenzmonopols, das sich aus der Existenz von Verträgen zwischen Anbieterverbänden und Ministerium erschließen lässt, sowie eines eigens ausgewiesenen Politikbereichs „Erwachsenenbildung“¹⁴

Nach dieser ersten kursorischen Einordnung von Erwachsenenbildung als mögliche klassisch verstandenen Profession soll noch eine grundlegende Kritik am klassischen Professionsverständnis angebracht werden, die aus Sicht der Geschlechterforschung unerlässlich ist. Was nach Wetterer (1993:20ff) unbelichtet bleibt, ist, dass die historische Quelle dieses klassischen Professionsverständnisses Berufe und „Verbindungen“ sind, die nur Männern vorbehalten waren.¹⁵ Dementsprechend sind die Werte und Basisannahmen,

¹² Der Unterschied zwischen einer mehr privatwirtschaftlichen Profitorientierung und einer mehr gemeinnützigen Orientierung in der (erwachsenenbildnerischen) Professionsausübung bekommt vor diesem Hintergrund eine besondere Bedeutung.

¹³ Für Österreich vgl. dazu „Interessensvertretungen national“. Bei der auf dieser Website (Bundesministerium für Bildung und Bundesinstitut für Erwachsenenbildung o.J.b) vorhandenen Auflistung ist zu sagen, dass der Formalisierungs- und Institutionalisierungsgrad aufgelisteter „Interessensvertretungen“ unterschiedlich stark ausgeprägt ist, die „Selbstkontrolle“ dementsprechend nivelliert. Weiters sind nicht nur Erwachsenenbildner/innen als Auftrag- und Arbeitnehmer/innen hier erfasst, sondern auch Erwachsenenbildungsverbände, welche zwar die „Interessen der Erwachsenenbildung“ vertreten, dies aber auch und v.a. in der Rolle von Anbieterverbänden (und damit in der Rolle von Arbeit- und Auftraggeber/innen für Erwachsenenbildner/innen tun).

¹⁴ Für Österreich vgl. dazu „Förderungsgesetz“ (Bundesministerium für Bildung und Bundesinstitut für Erwachsenenbildung o.J.a).

¹⁵ Vgl. dazu auch Nuissl (1997:14): „Berufe sind von ihrer Entstehungsgeschichte her männlich. Im ‚Orbis pictus‘ von Comenius (aus dem Jahre 1779) sehen wir etwa Bilder vom Schneider (Sartor) und vom Schuster (Sutor), andererseits aber Bilder von dem ‚Gewerbe‘ (Testura) und der ‚Leinwand‘ (Lintea). In den beiden letzten Fällen handelt es sich um weibliche Berufe: Weberin und Wäscherin. Die Frauen sieht man auch auf den Bildern. Diese Berufe werden aber mit dem Gegenstand bezeichnet. Die Beziehung zwischen Mensch und bearbeitetem Gegenstand hat also auch eine gesellschaftspolitische Dimension, die Herrschaft und Unterdrückung, Freiheit und Macht enthält.“

die zu klassischen Professionen gehören und die zum Teil bis heute Wirkung haben, auf ihren Zusammenhang mit Geschlecht und Hierarchie zu befragen. Können klassische Bestimmungen von Profession und Beruf so gesehen auf die aktuelle Arbeit und Berufstätigkeit einfach umgelegt werden? Folgt man Wetterer weiter, müsste man dies wohl mit „Nein“ beantworten, sicher jedoch werden so gesehen die historische Entwicklung eines Berufs und die Geschlechterlagen darin nochmals interessanter. Wetterer (1993:82) analysiert die historische Entwicklung von Berufen und stellt fest, dass Aufwertung von Berufen männlich annotiert ist und Abwertung weiblich. In der Folge entsteht durch die durchgängige Verbindung bestimmter Formen von Beruflichkeit mit männlich und anderer Formen mit weiblich die „Konstruktion einer berufsspezifischen Geschlechterdifferenz“, welche im Nachhinein wie natürlich oder sachlich notwendig erscheint:

“Die Aufspaltung eines zunächst einheitlichen Tätigkeitsfeldes in einen hochqualifizierten und männlich annotierten Teil einerseits, einen minder- oder dequalifizierten und weiblich annotierten Teil andererseits stellte ein Muster dar, das sich fortan in vielen Berufsbereichen durchsetzte und das noch heute stets dort zu beobachten ist, wo etwa durch die Einführung neuer Technologien neue Berufsfelder erschlossen werden. Dabei tritt die Sachlogik, der diese Aufteilung oberflächlich betrachtet zu entsprechen scheint, stets auch als je berufsspezifische Konstruktion der Geschlechterdifferenz in Erscheinung, während unter der legitimatorischen Oberfläche, in Prozessen sozialer Schließung, die Verteilung ökonomischer Ressourcen und Zugriffschancen verhandelt wird. Und dabei verstärkt sich mit der Vielzahl der Fälle, die dem einmal etablierten Beispiel folgen, nicht zuletzt der Eindruck einer geschlechtsspezifischen Ausdifferenzierung von Fähigkeiten und Berufsneigungen, der dann im jeweils nächsten Schritt als quasi empirische Vorgabe in weitere Prozesse der Konstruktion einer berufsspezifischen Geschlechterdifferenz eingebracht werden kann.“

(Wetterer 1993:82)

Im Falle der Erwachsenenbildung, in der aktuell zu einem Großteil Frauen tätig sind (Venth 2006), und ihrer strukturellen Professionalisierung, ist die Geschlechterfrage von höchster Relevanz. Gieseke bringt dies in aller Schärfe auf den Punkt.

„Weiterbildung/Erwachsenenbildung ist gleichsam die Frau im Bildungssystem, sie ist so postmodern, aber sie begreift sich selbst nicht, sie hat ihre sich selbst stärkende Performance nicht abgeliefert. Sie war in ihrer Vielgliedrigkeit zu wenig selbstreferentiell. Man macht sie unsichtbar und nutzt ihre Leistungen.“
(Gieseke 2001:79)

Diese Anmerkungen mögen an dieser Stelle genügen, um aufzuzeigen, dass das Konzept von Beruf und Profession aus geschlechtersensibler Perspektive hinterfragt werden muss. Es muss aber auch die Geschlechterdimension einer Erwachsenenbildung, die sich professionalisiert, diskutiert werden. Geht man über die Kategorie Geschlecht hinaus, so ist bei Prozessen der Professionalisierung über weitere gesellschaftliche Strukturfaktoren zu sprechen, weil diese einen bestimmenden Faktor in Durchsetzungsprozessen darstellen, etwa Ethnie, Alter und „Klasse“ der Gruppe, welche sich professionalisieren will. Im Folgenden wird die Entstehung von Berufen und Professionen auch unter diesem Gesichtspunkt beleuchtet.

2.4.3 Die Entstehung von Berufen und Professionen

Die Entstehung von Berufen, die Festlegung ihrer „Inhalte“ (zugehörige Qualifikationen, Tätigkeitsprofil) sowie die Abgrenzungen zu anderen Berufen sind keine naturwüchsigen Tatsachen, sondern, wie Beck, Brater und Daheim (1980:42) zeigen, (politisch) hergestellt und veränderbar. Diese Tatsache in den Blick zu nehmen, kann erhellend und hilfreich sein. Die Berufsgestaltung hängt aufs Engste mit gesellschaftlicher Segmentierung und Ungleichheit zusammen:

„Wie die Berufsform ganz allgemein sich aus den Verkaufs- und Konkurrenzkonflikten der Arbeitskraftanbieter am Arbeitsmarkt herausgebildet hat, so kann auch die Entstehung der Einzelberufe nicht

unabhängig von diesen strukturellen Interessenlagen und -konflikten gesehen werden [...].“

(Beck, Brater und Daheim 1980:71)

Es ist laut Beck, Brater und Daheim kein Zufall, welche gesamtgesellschaftlichen Milieus welche Tätigkeitsfelder mit welchem Status zu etablieren vermögen. Einzelne „Reproduktionsmilieus“ mit ihrer spezifischen Interessenslage und spezifischen Fähigkeiten kennzeichnen und „schaffen“ einzelne Berufe. Berufsschneidungen¹⁶ und Kompetenzprofile sind nur zum Teil sachlich begründet. Sachaspekte sind bei der Entstehung von Berufen weniger tragend, als sie erscheinen, „sachlich-technische Argumente“ in der Berufsentstehung müssen daher nicht zuletzt in ihrer Legitimation herstellenden Dimension gesehen werden (ebd.:42). Und wenn einzelne „Reproduktionsmilieus“ in der Sprache von Beck, Brater und Daheim Berufe und Professionen vorantreiben, so entspricht der Status des Geschaffenen ihrem eigenen Status (ebd.:44). Der Status eines Berufs korreliert daher nicht so sehr mit der gesellschaftlichen Bewertung seiner Funktion, sondern mit den Zuschreibungen zur spezifischen Schichtzugehörigkeit der Berufsinhaber/innen. Hier zeigt sich der gleiche Gedankengang, wie der weiter oben von Wetterer eingebrachte bezüglich der Geschlechterzuordnung und Bewertung beruflicher Tätigkeiten (Wetterer 1993:82). Wie bei Wetterer die gesellschaftliche Bewertung von Berufen an Geschlechterkonstruktionen gebunden gesehen wird, wird diese bei Beck, Brater und Daheim (1980) an „Milieu, Schicht und Status“ einer gesellschaftlichen Gruppe gebunden gesehen.

Diesem Gedankengang, dass das Entstehen von Berufen ein Durchsetzungsprozess ist, entspricht der schon im Kapitel 2.1 erläuterte Gedanke, die Entstehung von Professionen als „Aushandlungsprozess“ (Kraus 2012:38) zu sehen. Kraus, die sich mit der Erwachsenenbildung auseinandersetzt, greift zur Veranschaulichung Nittel (2000) auf, der sich mit gesellschaftlichem Mandat (dem Auftrag) und gesellschaftlicher Lizenz (der Berechtigung) auseinandergesetzt hat. Für Nittel ist eindeutig, dass die

¹⁶ „Berufsschneidungen“ sind entstandene Grenzen zwischen verschiedenen Berufen, sie sind anhand von Qualifikationen und Tätigkeitsbereichen gezogen; daraus ergibt sich eine gesellschaftliche Berufsdifferenzierung und Arbeitsteilung.

Erwachsenenbildung ein breites Mandat und eine (zu) enge Lizenz hat (ebd.:29ff und 218ff). Die Erwachsenenbildung verfügt also über breite Zuständigkeiten und wenige dezidierte Berechtigungen dazu, eine Dienstleistung exklusiv erbringen zu dürfen. Gelingende Professionalisierung würde bedeuten, Mandat und Lizenz in Übereinstimmung zu bringen. Das gesellschaftliche Mandat, der Zuständigkeitsbereich (das professionell begleitete Lernen Erwachsener) wäre zu diskutieren, der Tätigkeitsbereich müsste definiert, womöglich begrenzt und in seiner hohen Bedeutung für die Gesellschaft festgelegt werden.¹⁷ Das Erreichen einer Lizenz, also die Berechtigung exklusiver Erfüllung eines gesellschaftlichen Bedarfs, muss von einer Gruppe von Professionsvertretern vorangetrieben werden. „Grundlegend sind vielmehr gesellschaftliche Aushandlungsprozesse, die bereits bei der Frage beginnen, was als ein gesellschaftliches Zentralproblem angesehen wird und was nicht, und auch die Frage beinhalten, welche Gruppe mit ihrer Bearbeitung mandatiert und wie sie lizenziert wird“, so Kraus (2012:38).

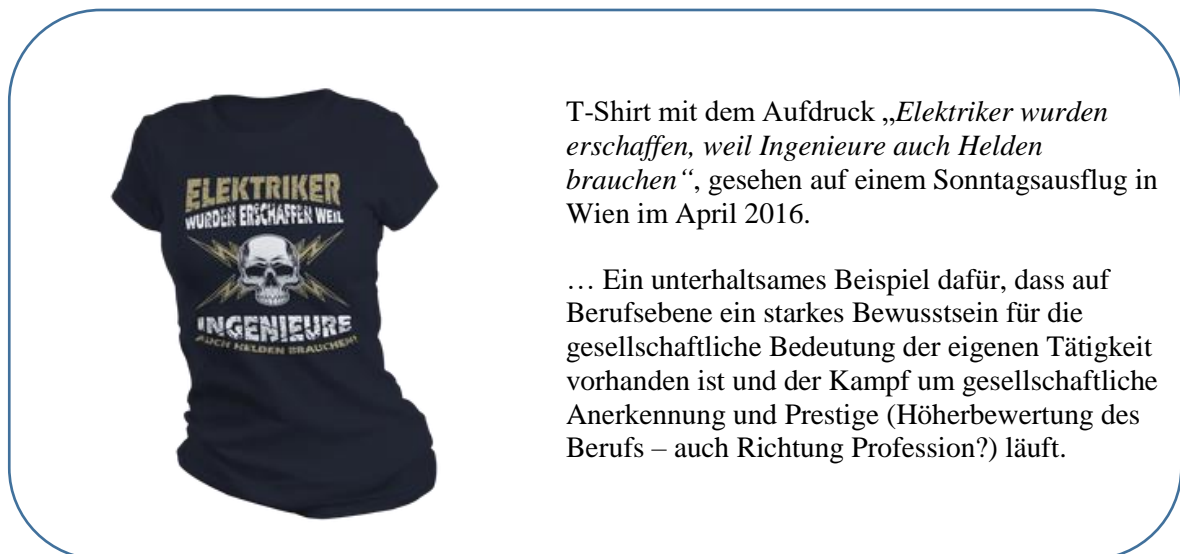


Abbildung 1: T-Shirt als Beispiel: Berufe im Kampf um Anerkennung

¹⁷ Vgl. dazu die Erläuterungen zum Umgang mit bestehender Heterogenität und die womöglich notwendigen Prozesse der Begrenzung erwachsenenbildnerischer Zuständigkeiten im Kapitel „Ambivalentes Verhältnis zu struktureller Professionalisierung“.

Im Folgenden werden vier Konzepte aus der Berufssoziologie vorgestellt, die die Mechanismen der Entstehung und Durchsetzung neuer Berufe und Professionen beschreiben. Sie geben eine noch genauere Orientierung darüber, wie Professionalisierung und Durchsetzung einer strukturell verankerten Profession in einzelnen Schritten zu denken ist:

- Stadien der Durchsetzung einer Profession nach Wilensky
- Vier berufspolitische Strategien laut Beck, Brater und Daheim
- Kontinuierlich höherer Systematisierungsgrad bei der Entstehung von Professionen nach Hartmann
- Professionalisierung durch Disziplinbildung nach Stichweh

Stadien der Durchsetzung einer Profession nach Wilensky

Wilensky untersuchte Professionen in den USA in deren Entwicklung. Er zeichnet in seinem Aufsatz „Jeder Beruf eine Profession?“ nach, was Muss-Bestandteile einer Profession sind und wie die Dynamik der Durchsetzung einer Profession in Stadien eingeteilt aussieht (Wilensky 1972:202f).

Eine Profession durchläuft laut Wilensky definierte Stadien, um ihre Anerkennung durchzusetzen. Die Stadien der Durchsetzung von Professionen sind:

- Zusammenfassung der Berufsfunktion zu einem Hauptberuf;
- Einrichtung von Ausbildungsstätten, anfangs durch Pioniere unter den Berufsangehörigen oder Klient/innen, seltener Berufsorganisationen;¹⁸
- Bildung von Berufsverbänden, hier beobachtet Wilensky in seinen Untersuchungen interessanterweise, dass die Etablierung einer Universitätsausbildung meist der Bildung von Berufsverbänden vorausging;
- Fortgesetzte Werbung für den neuen Beruf und gesetzliche Lizenzierung letztere steht nach Wilensky meist am Ende des Prozesses der Professionalisierung;
- Generierung von Regeln, nach denen unqualifizierte Praktiker aus der Profession eliminiert werden können.

¹⁸ Ähnliches sagt Stichweh (1987:248): „Professionelle Assoziationen sind typischerweise befaßt mit der Überwachung der Grenze, die zwischen der Profession und ihrer gesellschaftlichen Umwelt liegt, und d.h., daß sie vor allem auch an Fragen der Ausbildung des Nachwuchses orientiert sind.“

Vier berufspolitische Strategien laut Beck, Brater und Daheim

Beck, Brater und Daheim (1980:81ff) arbeiten vier „berufspolitische“ Strategien heraus, welche Berufe verfolgen müssen, damit sie gesellschaftlich Bestand haben können. Im Gegensatz zu Wilenksys sehr anschaulichen Stadien der Durchsetzung sind die folgenden „Strategien“ bereits auf einer abstrakteren Ebene zusammengefasste Bestimmungsstücke für die Durchsetzung von Berufen. Innerhalb der einzelnen Strategien finden sich die Schritte, die Berufsgruppen auf dem Weg zu ihrer gesellschaftlichen Etablierung gehen müssen:

- *Unverzichtbarkeitsstrategien:* Es werden bedarfsbezogene Leistungen angeboten, die von einer großen Zahl von Abnehmer/innen unverzichtbar und durch keine andere Leistung ersetzbar erscheinen.
- *Strategien inner- und zwischenberuflicher Konkurrenzreduktion:* Hierher gehört die Festschreibung eines Berufsbildes, die Formulierung von Zugangsbedingungen und Ausbildungsvoraussetzungen, Berufsverbände, Qualitätsstandards. Damit sollen die Ansprüche konkurrierender Berufe minimiert werden. Innerberuflich kann es zu Konkurrenzabsprachen und Regelungen für den Umgang mit Anbietern kommen.
- *Erweiterung der möglichen Einsatzfelder:* Wenn Berufsgruppenangehörige leicht Betriebe, Arbeitgeber wechseln können, so verstärkt dies ihre Macht. (Vorausgesetzt ist diesem Punkt jedoch, dass es definierte und überall in ähnlicher Weise auftretende Qualifikationsprofile und Tätigkeitsbereiche gibt.)
- *Ersetzung der Fremdkontrolle durch Eigenkontrolle:* Die Handlungsautonomie von Professionen wird durch staatliche Anerkennung, durch staatlich geschützte Ausbildungsordnungen und staatlich anerkannte Berufsverbände geschützt. Zusätzlich zu dieser staatlichen Absicherung müssen Professionen sich einen Handlungs- und Veränderungsspielraum auch dem Staat gegenüber sichern. Dies können sie nur durch Anerkennungsstrategien der Öffentlichkeit gegenüber und durch Darstellung ihrer hohen, unverzichtbaren Kompetenz.

Kontinuierlich höherer Systematisierungsgrad bei der Entstehung von Professionen nach Hartmann

Ein weiteres Konzept, das hilfreich sein kann, wenn es um Verberuflichung und Professionalisierung geht, ist das Schema von Hartmann (1972). Hartmanns Schema überzeugt v.a. dadurch, dass er die Unterschiede zwischen Arbeit, Beruf und Profession theoretisch untermauert und insbesondere dadurch, dass es das Verhältnis zwischen

Arbeit, Beruf und Profession als ein Kontinuum darstellt. Die Kategorien, welche die Positionen auf einem Kontinuum Arbeit-Beruf-Profession bestimmen, sind der Systematisierungsgrad von Wissen und das Ausmaß an Vergesellschaftung (z.B. Bildung von Verbänden).

	<i>Arbeit</i>	<i>Beruf</i>	<i>Profession</i>
1. Wissen	→→→→ →→→ Systematisierung niedrig	→→→→ →→→	→→→→ →→→ Systematisierung hoch
2. Soziale Orientierung	→→→→ →→→ Vergesellschaftung niedrig	→→→→ →→→	→→→→ →→→ Vergesellschaftung hoch

Tabelle 1: Schema Kontinuum Arbeit-Beruf-Profession nach Hartmann

Die *Dimension Wissen* beginnt im „Systematisierungsgrad niedrig“ und begleitet hier Tätigkeit, die Hartmann mit Arbeit bezeichnet, es handelt sich um „unsystematisches, amorphes Wissen“ (ebd.). Im mittleren Systematisierungsgrad von Wissen stehen wir bei Beruf. Die höchste Stufe der Systematisierung von Wissen bedeutet die „Ausarbeitung des Wissens zu Theorien und kausalen Zusammenhängen“, hier sind laut Wilensky Professionen zu verorten. Die *Dimension Soziale Orientierung* zeigt sich bei Arbeit als niedrig, Arbeitstätige sind untereinander kaum „vergesellschaftet“, sie sind individualisiert. Vergesellschaftung geschieht z.B. in Form einer Berufsvertretung, einer Branche (eines Wirtschaftssektors). Je stärker zusätzlich das Bewusstsein für die gesellschaftliche Bedeutung der eigenen Tätigkeit ausgeprägt ist und umso mehr gesellschaftliche Anerkennung und Prestige auf der anderen Seite zugestanden werden, umso mehr ist man bei Profession.

Dieser Zugang hat auch Konsequenzen für die Durchsetzung einer neuen Profession: Wenn es sich um ein Kontinuum zwischen Arbeit, Beruf und Profession handelt, so kann strukturelle Professionalisierung als ein Prozess gedacht werden, der zuerst über das Stadium des Berufs geht. Die Berufsstufe wird von Hartmann folgendermaßen

beschrieben: Hier bestehen bereits Wissensbestände, die Fertigungswissen miteinbeziehen, Erfahrungswissen, aber auch Wissen über Leitung und Verwaltung (ebd.:41), die Dimension der „sozialen Orientierung“ auf der Ebene von Beruf bedeutet, dass wirtschaftliche Zusammenhänge in größerem Ausmaß und über das Individuum hinausgehend bewußt werden, die „Branche, der Wirtschaftszweig und die Volkswirtschaft“ (ebd.) kommen in den Blick. Auf der Professionsstufe bestehen Wissensbestände in Form von wissenschaftlichen Theorien und Kausalerklärungen, das Kriterium Effizienz spielt eine große Rolle und wird durch erklärendes Wissen ergänzt (ebd.). Im Bereich der „sozialen Orientierung“ zeigt sich hier laut Hartmann zusätzlich zum hohen Bewusstsein für die Einbindung in die Gesellschaft eine soziale Dienstgesinnung und auch taktisch-organisatorische Einflussnahme auf die Öffentlichkeit (ebd.:41f).

Wenngleich in diesem Schema ersichtlich ist, dass ein Kontinuum bezüglich Wissen und Vergesellschaftung besteht, warnt Hartmann (ebd.:199): Nicht jeder Beruf kann sich professionalisieren. Oft fehlt die Autonomie und „Dienstgesinnung“ (z.B. wenn Berufe sehr stark vom Markt abhängig sind, wie Werbefachleute), manchmal wiederum ist die Wissensbasis zu breit und vage, manchmal zu eng, um eine Profession zu sein.

„Viele Berufe, die sich um den Status der Professionen bemühen, befinden sich in einer solchen Lage, dass von Autonomie und Dienstgesinnung keine Rede sein kann [...]. Viele Berufe basieren auf einem Wissen oder einer Doktrin, die entweder zu allgemein und vage oder zu eng und spezifisch ist, daß sie schon deshalb die Exklusivität der Kompetenz und Autonomie der Professionen nicht erreichen können. Die erste der beiden Alternativen trifft auf alle `Personalfachleute`, Werbe- und Verkaufsfachleute, aber auch Sozialarbeiter und andere Spezialisten im Bereich der `menschlichen Beziehungen` zu [...].“

(Wilensky 1972:199)

Wilensky spricht Berufen, bei denen die Öffentlichkeit kein Interesse an ihrer Professionalisierung hat, sondern nur sie selbst (er nennt das Beispiel Public Relations, ebd.:199), die Möglichkeit ab, sich zu professionalisieren. Auch Berufe, die im Dienste von Auftraggebern stehen, wie die Personalentwicklung etwa, die also keine eindeutige „Dienstgesinnung“ und keinen klaren Klient/innenbezug haben, können sich nach

Wilensky (ebd.:211) schwer professionalisieren:

„Und endlich werden viele Berufe zwar den Anspruch auf professionellen Status erheben und doch schließlich einsehen müssen, dass niemand diesen Anspruch honoriert, außer ihnen selbst. Ich neige dazu, darunter alle die Berufe zu rechnen, in denen die kommerzielle Marktorientierung deutlich überwiegt, also etwa die Public-Relations-Manager, Werbeleute und Beerdigungsunternehmen.“

(Wilensky 1972:199)

Professionalisierung durch Disziplinbildung nach Stichweh

Im Aufsatz „Professionen und Disziplinen – Formen der Differenzierung zweier Systeme beruflichen Handelns in modernen Gesellschaften“ erläutert Stichweh (1987) drei Formen der Entstehung neuer Professionen aus systemtheoretischer Sicht. Laut Stichweh ist die eigentliche „Professionalisierung“, das ist die Konzentration auf eine einzige Kernrolle und eine einzige Aufgabe einer Profession, schwierig durchzusetzen. Stichweh analysiert nun, dass Vertreter/innen neuer Professionen durch „Disziplinbildung“, d.h. die Generierung einer neuen wissenschaftlichen Disziplin, Professionalisierung zu begründen und voranzutreiben versuchen. Als Beispiel für eine solche strukturelle Professionalisierung durch Disziplinbildung nennt Stichweh für Deutschland die Erziehungswissenschaft und Pädagogik (sic!). Dieser Befund würde sich einerseits mit dem berufssoziologischen Befund decken, dass das Neu-Auftreten klassischer Professionen heute nicht mehr möglich ist (Kurtz 2003:106), andererseits hat auch Wilensky (1972:202f) bereits festgestellt, dass in der Entwicklung von Professionen die Etablierung einer Universitätsausbildung der Bildung von Berufsverbänden vorausging. Der Systemtheoretiker Stichweh nimmt seinen Fokus immer darauf, welches eindeutig definierte gesellschaftliche Problem (zum Beispiel: gesellschaftlicher Zentralwert wie Gesundheit – verwaltet von der Medizin, gesellschaftlicher Zentralwert Gerechtigkeit – verwaltet von der Jurisprudenz) eine Profession verwalten darf und muss. Angesichts dessen, dass in modernen Gesellschaften eine eindeutige Problemwahl nicht mehr durchsetzbar ist, beobachtet Stichweh, dass auch bei Disziplinbildung auf die eindeutige Problemwahl verzichtet und ein interdisziplinäres Gebiet der Forschung und Lehre etabliert.

Stichweh zusammenfassend ist zu sagen, dass Disziplinbildung ein früher Teil der Entwicklung von Professionen sein kann und dies könnte heute unter Umständen nur mehr eine interdisziplinär ausgerichtete „Disziplin“ sein.

Wenn man nun die beschriebenen vier Ansätze, die die Entstehung von Berufen und Professionen aus sehr unterschiedlichen Blickwinkeln beleuchten, zusammenfasst und eine Konklusio für die Erwachsenenbildung und ihre strukturelle Professionalisierung ziehen möchte, könnte man Folgendes kursorisch zusammenfassen:

- Es lässt sich für die Erwachsenenbildung folgern, dass ihr Weg zur Profession über die Stufe Beruf gehen kann, indem sie berufsspezifisches Wissen systematisiert und die Vergesellschaftung der Berufsangehörigen immer weiter vorantreibt.
- Auf der Stufe des Berufs wäre es nach Hartmann gut möglich, dass Erwachsenenbildung sich als „Branche“, als Wirtschaftszweig der Gesellschaft, versteht.¹⁹ Auf der Stufe Profession jedoch ist es, folgt man Wilensky, nicht möglich, rein kommerziell zu agieren, die Dienstgesinnung der Professionist/innen muss gewährleistet sein.
- Weiters muss die Erwachsenenbildung ihre Wissensbasis definieren und fixieren: Die Wissensbasis der Profession Erwachsenenbildung darf nicht zu breit sein, aber auch nicht zu eng.
- Die Profession, aber auch der Beruf Erwachsenenbildner/in, muss sich klar von anderen Berufen abgrenzen können und eigene Grenzen und Zuständigkeiten markieren und durchsetzen.
- Disziplinbildung bzw. Ausbau der wissenschaftlichen Disziplin Erwachsenenbildungsforschung ist ein Weg für strukturelle Professionalisierung und kann der Bildung von Berufsvertretungen und Professionen vorausgehen (Disziplinbildung wiederum ist heute unter Umständen nur mehr interdisziplinär möglich).
- Milieu-, Schichtzugehörigkeit und Geschlecht der Gruppe, welche Verberuflichung und Professionalisierung vorantreibt, spielt bei diesem Prozess, der auch einer der gesellschaftlichen Durchsetzung ist, eine prägende Rolle.

¹⁹ Dies geschieht aktuell in Österreich, zum Beispiel mit der neuen Berufsvereinigung von privaten Anbietern von Erwachsenenbildung (Berufsvereinigung der ArbeitgeberInnen privater Bildungseinrichtungen o.J.).

Diese Konklusionen folgen den Darstellungen berufssoziologischer Erkenntnisse, die zumeist in den letzten Jahrzehnten des 20. Jhdts. erarbeitet wurden. Wenngleich sie nach wie vor Gültigkeit beanspruchen können, sind Einschränkungen und offene Fragen anzubringen. Angesichts des Befundes, dass Beruf und Profession in gewissem Sinne als gesellschaftliches Konstrukt, als etwas vom Menschen Geschaffenes und immer wieder unterschiedlich zu Deutendes gesehen werden müssen und das Auftreten klassischer Professionen heute als unwahrscheinlich bzw. unmöglich erachtet wird, ist danach zu fragen, inwiefern und wie diese traditionellen Zugänge zur Entstehung von Berufen und Professionen heute noch Gültigkeit beanspruchen können. Was davon ist nach wie vor gültig und brauchbar? Was ist neu zu denken? Ich vertrete die Position, dass der Großteil der Bestimmungen noch Gültigkeit hat, jedoch in einer anderen, womöglich abgeschwächten, Form. Unter anderem sind hier meines Erachtens zwei Fragen zentral zu diskutieren, deren Beantwortung von Relevanz für Professionalisierungsbemühungen heute ist: 1. Welches Ausmaß struktureller Verankerung ist für heute neu auftretende Professionen noch möglich? 2. Wie ist die traditionell geforderte Gemeinwohlorientierung einer Profession heute zu denken, muss man sie auch heute in dieser Form verfolgen, um Legitimität zu erreichen und damit Professionalisierung durchzusetzen? Ein Stück eines Klärungsversuches dieser beiden Fragen wird im Folgenden geleistet, indem die Kritik am traditionellen Berufs- und Professionskonzept wiedergegeben und die Suche nach neuen Konzepten für Profession und Beruf fortgesetzt wird.

2.4.4 Neue Konzepte für „Beruflichkeit“ und Profession

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

(Arnold und Pätzold 2010:656)

Bislang wurde in die Problematik der Professionalisierung der Erwachsenenbildung eingeführt. Dabei bin ich der Meinung, dass die Orientierung an berufssoziologischen Konzepten für die Profession und Disziplin von großer Bedeutung ist, um die Mechanismen hinter Professionalisierung verstehen zu können. Es wurden traditionelle Konzepte von Profession und Beruf sowie der Entstehung von Berufen und Professionen beschrieben. Das Problem, welchem man bei der Auseinandersetzung mit professionssoziologischen Konzepten begegnet, ist jedoch jenes, dass auch die Konzepte selbst in Bewegung sind und sich teilweise inhaltlich widersprechen. Es wird immer wieder beschrieben, dass die traditionellen Ausprägungen von Beruf und Profession in dieser Form heute nicht mehr denkbar sind. Gleichzeitig jedoch entlässt die Berufs- und Professionssoziologie Elemente von Beruf und Profession nicht aus ihrer Gültigkeit für heutige Arbeitsverhältnisse, sie erarbeitet neue Konzepte für neue Formen von Beruf und Profession. Verkürzend zusammengefasst wird in der aktuellen Diskussion Beruf zu Beruflichkeit, Profession zu Professionalismus. Die Erwachsenenbildung, die strukturelle Professionalisierung vorantreiben möchte, hat sich auf diesem sich bewegenden theoretischen Terrain zurechtzufinden, auch wenn das Ergebnis der permanenten Veränderung professionssoziologisch und berufspädagogisch entwickelter Konzepte unklar ist und notwendigerweise auch bleiben muss.

In diesem Kapitel wird daher neuen Konzepten für Beruf und Profession nachgegangen, die Ursachen für die Erosion traditioneller Berufe und Professionen werden angeschnitten. Hinter den Erkundungen steht die Frage, wie Verberuflichung und strukturelle Professionalisierung heute aussehen müssten, wenn traditionell verstandene Berufe und Professionen nicht mehr möglich sind.

Vom Beruf zur Beruflichkeit

Was das traditionelle Berufsverständnis in Bedrängnis bringt, ist die rasche Veränderung beruflicher Tätigkeiten und beruflicher Beschäftigungsverhältnisse und damit der Berufsbilder (Kurtz 2001, Voß 1994, 2001, Kraus 2007, Mayer-Ahuja 2011). Weiters haben Berufe heute ihre engen Zuschnitte und Tätigkeitszuordnungen verloren. Gruber (2001:202f) konstatiert eine „Entgrenzung des Berufsmodells“. Die Entgrenzung bedeutet, dass berufliche Handlungsräume erweitert und internationalisiert werden, schnellerer und tiefer greifender Tätigkeitswechsel wird dabei die Norm und die Regel für jede/n. Für Berufe bedeutet dies, dass sich die Eindeutigkeit der Berufsprofile verwischt und dass Berufsschneidungen immer großflächiger werden. Fürstenberg spricht nicht von Entgrenzung, jedoch von einer „Patchwork-Struktur“ von Berufen und meint etwas sehr Ähnliches, nämlich, dass Berufe nun Elemente haben, die ihnen nicht mehr eindeutig zugeordnet werden können, die vielmehr in den allgemeineren Terminus „Arbeit“ passen (er spricht daher von „Berufsarbeit – Arbeitsberuf“): Es fällt laut Fürstenberg „[...] oft schwer, Berufsqualifikationen, insbesondere auch in ihrer situationspezifischen Anwendung, eindeutig zu bestimmen. Sie nehmen immer mehr eine `Patchwork-Struktur` an. Wir finden also aus funktionaler, auf die Berufstätigkeit bezogener Sicht eine breite Palette von Berufssituationen, die mehr oder weniger in gängige Berufsdefinitionen hineinpassen und sich eher in das Kontinuum Berufsarbeit – Arbeitsberuf einfügen“ (Fürstenberg 2013:40f). Die Folge dieser Veränderungen ist, dass Ausbildungs- und Beschäftigungsinhalte in geringerem Ausmaß in Deckung gebracht werden können und Adaptionen vorgenommen werden müssen (Rauner 1997).

Neue Konzepte werden gebraucht, da die traditionelle Kategorie Beruf nicht ausreicht, um das aktuelle Geschehen im Bereich der Arbeit zu fassen. Es steht im Raum, Beruf als eine Leitkategorie der Organisation von Arbeit und Ausbildung zu verabschieden. Jedoch finden sich in der Fachliteratur auch bei aktuellen Auseinandersetzungen Gründe, die dafür sprechen, dass Beruf weiterhin eine wichtige prägende Kategorie im Bereich der Arbeit ist:

- Berufe sind nach wie vor ein unerlässliches Mittel, um den Arbeitsmarkt zu strukturieren, sie sind eine Quelle für Arbeitgeber und für Arbeitnehmer in der Einschätzung von Anforderungen und Kompetenzen. Arbeitgeber und auch

politische Verwaltung erlangen aufgrund der Informationen über Erstberufe und darauf folgende Pfade wichtige Informationen über Berufstätige (Pätzold 2013:259f). Kollektivvertragsverhandlungen sind im deutschsprachigen Raum ein Mittel der gesellschaftlichen Aushandlungsprozesse zwischen Arbeitnehmer/innen und Arbeitgeber/innen im Rahmen der Sozialpartnerschaft.

- Berufe bieten individuelle Orientierung. Das neue „Prinzip Beruflichkeit“ beinhaltet laut Kraus (2007:188f) trotz Krise des traditionellen Berufskonzeptes noch immer, dass Beruf eine individuelle Orientierungskategorie bleibt; Auch wenn mehrmalig Tätigkeiten und Berufe gewechselt werden und neue Kompetenzen hinzukommen, ist der Erstberuf und die persönliche berufliche Zuordnung individuell von großer Bedeutung.
- Berufe schützen in gewisser Weise weiterhin Berufstätige: Berufe sind laut Pätzold (2013:259) eine Ebene, die „den Zugriff des Unternehmens auf die Person des Arbeitenden beschränkt auf den Rahmen der vom einzelnen Beruf fixierten Zumutbarkeitsgrenzen.“

Welche neuen Konzepte bietet nun die Berufsforschung und Berufssoziologie? Im Folgenden werden cursorisch einige Zugänge von Berufsbildungsforschenden und Berufssoziolog/innen vorgestellt, welche Beruf auf neue Art und Weise zu fassen suchen. Diese Konzepte geben Hinweise darauf, wie Verberuflichung heute aussehen kann. Häufig kommen entsprechende Konzepte aus dem Bereich der Berufsbildung, da hier am ehesten Handlungs- und Adaptionbedarf bestehen dürfte. Gruber geht von „Qualifikationen“ aus und beschreibt auf einer Metaebene, wie Berufe heute bezüglich Qualifikationen aussehen müssen. Qualifikationen müssen „höher, breiter, rascher erweiterbar“ werden.

Das neue Qualifikationsmodell umfasst:

- „eine hohe Qualifikation auf möglichst allgemeiner Basis, deren Aneignung eher in Form einer schulischen oder universitären Berufsvorbildung erfolgt als in einer klassischen Lehre,
- eine breite Qualifikation [...], die unterschiedliche berufliche Dimensionen miteinander verknüpft [...],
- eine Eignung zur raschen Aufnahme von speziellen Qualifikationen, die bei Bedarf durch inner- und überbetriebliche Weiterbildung ständig ergänzt und weiterentwickelt werden kann,

- eine Verinnerlichung moderner Arbeitstugenden wie Flexibilität, Mobilität, Kreativität et cetera, die über die Aneignung sogenannter Schlüsselqualifikationen erfolgt und die die Grundlage für weitere flexible Anpassungsleistungen bildet.“ (Gruber 2001:203)

Ganz ähnlich weicht Rauner (1997:130f) mit einem „offenen dynamischen Berufsbild“ die monolithische Struktur von traditionellen Berufsbildern auf und versucht damit eine gewisse Flexibilität hineinzubringen.²⁰

Das offene dynamische Berufsbild nach Rauner besteht nicht mehr nur aus einem Stück, sondern aus drei Bereichen:

- Der Kernbereich berufsfeld- und berufsbezogener Inhalte – dieser sollte laut Rauner 50-60% umfassen.
- Der fachliche Vertiefungsbereich, der betriebs- und anwendungsorientiert gedacht ist, umfasst 20-30% des Berufsbildes.
- Ein „Integrationsbereich“, durch den das Zusammenhangwissen bezüglich Arbeit, Betrieb, Organisation gewährleistet ist und der Flexibilität beim Arbeitsplatzwechsel gewährleistet, umfasst 20-30% des Berufsbildes.

Noch konkreter bezüglich der Ausgestaltung eines Berufsbildungssystems, welches neuen Berufszuschnitten gerecht wird, ist Euler (2013). Euler spricht von einem „flexiblen System der Kompetenzentwicklung“ (ebd.:271f). Dieses flexible Modell der Kompetenzentwicklung soll gleichzeitig zu einer Einheit bündeln können und Vielfalt enthalten, er fordert für die Berufsbildung eine „Einheit in Vielfalt im Sinne einer koordinierten Pluralität“ (ebd.). Für den Ablauf von Berufsbildung schlägt Euler eine umfassende Modularisierung der Aus- und Weiterbildung vor, weiters müssen die Grenzen zwischen Aus- und Weiterbildung weniger scharf gesetzt werden. Auch Zwischenschritte der Aus- und Weiterbildungen können mit Abschlüssen versehen werden (Euler 2013:272). Mit all diesen Elementen fördert Euler Flexibilität und Offenheit, das Berufsprinzip bleibt aber erhalten. Letzteres bedeutet, dass auf Einheit bildende Elemente, wie etwa Abschlüsse, nicht verzichtet wird, wenngleich diese Einheit in kleinere

²⁰ Vgl. dazu auch die Darstellung von Rauners „dynamischer Beruflichkeit“ bei Kraus (2007:195).

Einheiten, wie Aus- oder Weiterbildungsmodule und Teilabschlüsse, zerlegt werden muss. Die große Kunst in diesem flexiblen Modell der Kompetenzentwicklung könnte in der neu aufzubauenden Koordination und neu erforderlichen Abstimmungsprozessen liegen sowie generell in der Notwendigkeit, Berufsbildung sowie Aus- und Weiterbildung prinzipiell anders, komplexer, offener und gleichzeitig jedoch auch koordinierter zu denken.

Die bislang genannten Elemente neu verstandener Berufe finden sich gebündelt in der Arbeit von Kraus (2007). Es besteht offensichtlich eine gewisse Einigkeit im Bereich der Berufsforschung über Elemente, die man heutigen „Berufen“ zusprechen kann und die in einer neuen Fassung von Beruf unerlässlich sind. Kraus' Arbeit „Vom Beruf zur Employability?“ enthält viel vom bislang Gesagten, zum Beispiel höhere Flexibilität, höhere Qualifikationen, Modularisierung, höhere Bedeutung von Weiterbildung (ebd.:188f). Kraus (ebd.) fasst bestehende Erkenntnisse von Berufsforschenden zusammen und benennt das entstehende Konzept mit „Beruflichkeit“. Die Merkmale von Beruflichkeit sind:

- Die Berufsausbildung wird verändert und flexibilisiert (ebd.199f).
- Berufsbildung wird modularisiert, individualisierte Zertifizierungen und Biographisierung der Berufsbildung nehmen zu („subjektive Beruflichkeit“) (ebd.:194).
- Die Ausbildung verliert an Bedeutung, die Weiterbildung gewinnt an Bedeutung. Berufsbildung ist auf „Expansionskurs“ (ebd.:199).
- Beruflichkeit nähert sich eventuell der Profession an (ebd.:193).
- An der Orientierungs- und Integrationsfunktion von Berufszuordnungen wird festgehalten, auf das Konzept Beruf in diesem Sinne kann nicht verzichtet werden. Es gibt keine „funktionalen Äquivalente“ bzw. „keinen angemesseneren Begriff“ für das Gemeinte, den Beruf (ebd.:154).

Das Konzept Beruflichkeit ist noch nicht eindeutig definiert, es zeigt aber dennoch bereits an, dass einerseits auf das Bewährte und weiterhin Funktionale am Beruf nicht verzichtet werden soll, andererseits aber auf neue Beschäftigungs-, Ausbildungs- und Anforderungsverhältnisse reagiert wird. Für die Erwachsenenbildung auf ihrem Weg zur strukturellen Professionalisierung und Verberuflichung ergeben sich Hinweise bezüglich des Berufsbildes, d.h. der Qualifikationsgestaltung: Auf eine definierte Qualifikation bzw.

Bündelung kann nicht verzichtet werden, höhere (akademische) Qualifikationen sind anzustreben und zuzulassen, die Wege zur Aus- und zur Weiterbildung müssen offen, modulhaft und flexibel gestaltet werden. Die Ausgangsfrage, inwiefern strukturelle Verankerung von Berufen und Professionen abseits traditioneller Bestimmungen von Beruf heute noch möglich und erforderlich ist, kann hier vorsichtig damit beantwortet werden, dass strukturelle Verankerung heute auf jeden Fall nötig ist. Womöglich hat strukturelle Verankerung von Berufen jedoch eine geringere Ausprägung als dies früher der Fall war. Berufstätige heute sammeln weiterhin berufliche Abschlüsse und Teilabschlüsse – ob diese staatliche Abschlüsse sind und wie tief die gesetzlich geschützte Lizenzierung dabei geht, wird in der vorhandenen Literatur nicht geklärt. Jedenfalls könnte Handlungsbedarf bei Institutionen bestehen, die Berufe verwalten und vorantreiben.²¹

Von der Profession zum Professionalismus

Das Dysfunktional-Werden klassischer Konzepte von Beruf gilt auch für Professionen. Hier zeigt sich die Nicht-Passung des klassischen Konzeptes in anderer Weise. Nicht nur die Dynamisierung sowie der Verlust von individueller Orientierung und die fehlende Passung von Ausbildung und beruflicher Realität stehen im Vordergrund, sondern auch der Verlust von Status und Anerkennung gesellschaftlicher Eliten und unter Umständen geringere gesamtgesellschaftliche Orientierung. Auch wenn es Professionen laut Kurtz (2003:106) noch gibt, so erlaubt die heutige Verfasstheit der Gesellschaft das Auftreten weiterer Professionen nicht mehr, zumindest keiner „Leitprofessionen“, das sind – systemtheoretisch gesehen – Professionen, die Zentralwerte der Gesellschaft qua staatlicher Lizenz gestalten und verwalten.²² Bestehende Professionen sind Erosionstendenzen ausgesetzt, die sowohl von außen, aber auch von innen ausgelöst werden. Die Form Profession ist laut Kurtz (2003:102) ein „[...] transitorisches

²¹ An einer ähnlichen Stelle dürften auch bestehende Projekte ansetzen, wie etwa die Initiative „ESCO“ (European Skills, Competences, Qualifications and Occupations) der Europäischen Kommission, bei der eine Plattform und Systematik von Berufen, Fertigkeiten und Kompetenzen sowie Qualifikationen aufgebaut wird (Europäische Kommission, o.J.).

²² Medizin „verwaltet“ systemtheoretisch gesehen den gesellschaftlichen Zentralwert Gesundheit, Jurisprudenz den Zentralwert Gerechtigkeit.

Phänomen, deren Höhepunkt bereits überschritten ist.“²³ Was als Profession gilt, folgt den jeweiligen gesellschaftlichen Bedingungen und verändert sich mit diesen mit. Kraus (2012:39) schlägt vor, Professionen als „Prozessbegriff“ handzuhaben, da es um ein dynamisches Geschehen der Durchsetzung von Ansprüchen, der Selbstdarstellung, der Verankerung in Form von Institutionen geht, welches sich laufend verändert.



Dieses Plakat zeigt, dass Professionen nicht mehr so autonom in der Berufsausübung sind, wie es dem klassischen Professionsverständnis entsprechen würde: Die Profession Medizin greift zu Mitteln der Öffentlichkeitsarbeit, um sich gegen Verminderung ihrer Autonomie und Selbstkontrolle zur Wehr zu setzen.

Foto: P.H.Steiner, Wien, Sept. 2015

Abbildung 2: Plakat – Ärzt/innen verteidigen professionelle Autonomie

Was sind nun die Ursachen, die das Auftreten klassischer Professionen heute unmöglich machen? Dies kurz und bündig zu beschreiben scheint schwierig, folgt doch das

²³ Eine extremere Position nehmen Van Maanen und Barley (1982) ein, welche Berufstätigkeit vor Ort untersuchen. Sie zweifeln überhaupt an, dass es Professionen in der Form gibt, wie es traditionelle Merkmale beschreiben. Sie beforschen Arbeitswelten in den USA und meinen von gehobener Effizienz (Wilensky 1972), die Professionen zugeschrieben wird, sowie von Selbstkontrolle der Profession wenig gesehen zu haben. Merkmalstheorien von Professionen sind eher Vorstellungen, die um Professionen herum generiert werden, als tatsächlich gelebte Arbeitsrealität: *“Even more crucially, the list of traits which comprise the ideal type of profession have been shown to be empirically suspect. For example, even in the most revered of professions, medicine, recent research questions the effectiveness and even existence of collegial control (Millman, 1979; Bosk, 1979). [...] At best, trait theories such as those surrounding the definition of medicine as a profession suggest not what the profession is, but what it pretends to be (Hughes, 1951)”* (Van Maanen und Barley 1982:47f).

Professionsgeschehen zeitlich gebundenen strukturellen Bedingungen, die gesamtgesellschaftliche Mechanismen der Organisation von Arbeit, von Ansehen und der Vertretung gesellschaftlicher Werte betreffen. Wilensky (1972) sieht bereits vor etwa 45 Jahren in der „Bürokratisierung der Arbeit“ und in der raschen Veränderung der Wissensbasis eine Bedrohung für Professionen: Die Ausgestaltung von Organisationen zu großen Bürokratien mit einer starken Eigenlogik schwächt die Eigenlogik der freien Berufe (Professionen). Auch die permanente Überarbeitung der Wissensbasis stellte schon in den 1970ern eine Bedrohung für ein stabiles Professionsmodell dar:

„Die in der Zukunft typischen Berufe werden Elemente sowohl des Professions- wie des Bürokratiemodells miteinander kombinieren; der durchschnittliche Professionsangehörige wird sich sowohl an professionellen wie an anderen Gesichtspunkten zu orientieren haben; und der typische Berufsverband dürfte weder den Gewerkschaften noch den traditionellen Professionsgesellschaften entsprechen. Mischformen der Kontrolle wie der Organisation haben wir am wahrscheinlichsten in der Zukunft zu gewärtigen – aber kaum eine geradlinige und einsinnige ‚Professionalisierung der Arbeit‘.“

(Wilensky 1972:212)

Dem entspricht die „Verabschiedung des Professionalismus“ von Elias, Dobischat, Cywinski und Alfänger (2015:04-8f): Wenn man die Organisationsform von Arbeit insgesamt als durch drei Teilsysteme, nämlich Markt, Bürokratie und Professionalismus geregelt sieht, sieht es für „reine“ Idee von Professionen, die ihre eigene Arbeit inhaltlich und formal bestimmen können, heute nicht gut aus. Ein Grund liegt für diese Autoren, wie bei Wilensky, darin, dass das Bürokratiemodell mit dem Professionsmodell zunehmend verschmilzt. Zusätzlich führt eine zunehmende Ökonomisierung und Marktorientierung (im Sinne eines stärker werdenden privatwirtschaftlichen Dispositivs) zum Zurückdrängen möglicher „Dominanz der Experten“ (ebd.). Folgende typische Veränderungen werden für heutige Professionen festgestellt:

- Es werden zunehmend Managementfähigkeiten innerhalb von Professionen gefordert (Pfadenhauer 2009).
- Es werden zunehmend ökonomische, zum Teil sogar betriebswirtschaftliche Kompetenzen gefordert (Meuser 2005, Pfadenhauer 2009).

- Professionen erfahren eine Internationalisierung via Kommunikationsplattformen (Internet und Social Media-Technik), die Wissensbasis ist daher in einem starken und schnellen Wandel begriffen und wird volatiler (Pfadenhauer 2009).
- Professionen müssen vermehrt soziale, ethische und politische (und nicht zuletzt auch bildungspolitische) dilemmahaltige Anforderungen wie Wettbewerb, Kompetenzorientierung bei gleichzeitigem Appell zu Chancengerechtigkeit und Durchlässigkeit aushalten (Pfadenhauer 2009:14f).
- Professionsangehörige arbeiten heute mehr in Gemeinschaften (z.B. Ärzte in Gemeinschaftspraxen) (Meuser 2005).
- Statt Laien, die zum/zur Professionalist/in kommen, haben es Professionelle heute mit kritischen Konsument/innen zu tun (Meuser 2005).

Alle diese Bedingungen passen nicht mehr zum Verständnis klassischer Professionen. Das klassische Konzept für Professionen ist also hinfällig bzw. muss verändert werden. Und hier sind die Stimmen der Professionssoziologie uneinheitlich, mitunter auch widersprüchlich. Professionen werden nicht zur Gänze verabschiedet, auch wenn Einigkeit darüber bestehen dürfte, dass es traditionell verstandene Professionen entweder nicht mehr gibt oder diese zumindest nicht mehr neu auftreten können. Gleichzeitig findet sich zum Beispiel in der US-amerikanischen Literatur nach wie vor eine Beschreibung von Professionen, die die klassische Definition von Professionen widerspiegelt: Laut Smith (2013:642) gilt nach wie vor: „professions are special types of occupations“. Sie haben eine gehobene Ausbildung, exklusives Wissen, sie sind nach wie vor durch Gemeinwohlorientierung ausgezeichnet („service orientation, that encourages professionals to put the public interest before their own“), staatliche Regulierung existiert nach wie vor laut Smith sowie ein limitierter Zugang zu dieser Tätigkeit (ebd.:643f). Keine ähnlich vollständige Merkmalsaufzählung für Professionen findet sich bei deutschsprachigen Professionssoziolog/innen, die häufig „Reduktionsstufen“ von Professionen anhand von wenigen Merkmalen bestimmen: Für Kurtz (2003:97) gelten nur zwei Bestandteile für heutige Professionen: Teilautonomie bei gleichzeitigem staatlichen Einfluss und akademisch-wissenschaftliche Ausbildung. Wo bei Kurtz nur mehr der staatliche Einfluss kennzeichnend für heutige Professionen ist, ist dies bei Meuser (2005:258) die Sozialorientierung von Professionen. Die Wissenschaftsorientierung

jedoch ist sowohl für Kurtz als auch für Meuser eines von zwei verbliebenen Merkmalen heutiger Professionen.

Diese Bestimmungen erscheinen wie die letzten Ausläufer von Versuchen Professionen anhand von strukturellen Merkmalen zu charakterisieren. Für die Sozialforschung bleibt es ein Anliegen, einen Begriff und eine theoretische Fassung für Arbeitsformen zu finden, die gehoben sind und sich von durchschnittlich gelagerten Formen von Arbeit (Beruf/Beruflichkeit) unterscheiden. Einig scheint man sich auch darüber zu sein, dass nicht von „De-Professionalisierung“ gesprochen werden kann (Meuser 2005:263), im Sinne dessen, dass Arbeit in ihrer Durchführung weniger professionell wäre. Die gesamtgesellschaftlich vorhandene Professionalität, die nicht mehr an Professionen gebunden ist, dürfte damit einhergehen, dass strukturell verortbare Professionen in ihrer Bedeutung zurücktreten. Professionalität ist wichtiger denn je und der Niedergang klassischer Professionen geht mit der höheren Bedeutung von Professionalität, von Expert/innen und Wissensberufen einher. Für Pfadenhauer (2005:12) ist Professionalität „[...] eine typisch moderne Form von Expertentum – Expertentum nämlich, das an Zertifikat und Lizenz gebunden ist.“ Experten sind für Pfadenhauer (ebd.) Berufsangehörige, die über ein Sonderwissen und Spezialist/innenwissen verfügen und hier wiederum über einen Überblick. Sie können nicht nur Probleme lösen, sondern haben auch Begründungen und Lösungsprinzipien zur Verfügung. Mit dem Auftreten neuer Wissensberufe in der sogenannten „Wissensgesellschaft“ und dem Auftreten der Berufsgruppe der „Experten, Ratgeber und Berater“ (Kurtz 2005:179) verlieren Professionen an Bedeutung:

„Wenn man unterscheidet zwischen der gesellschaftlichen Form Profession, die die Struktur einiger Funktionssysteme in der Gesellschaft markiert (hat) und Professionalität bzw. professionellem Handeln, dann lässt sich die aktuelle Situation durch zwei gegenläufige Tendenzen beschreiben, die sich nur auf den ersten Blick zu widersprechen scheinen: Auf der einen Seite können die Funktionssysteme der Gesellschaft immer weniger durch die klassischen Leitprofessionen bestimmt werden, und auf der anderen Seite beobachten wir zugleich einen Bedeutungszuwachs der über professionelles Handeln erbrachten professionellen Leistung.“

(Kurtz 2005:179)

Für berufliche Gruppen, die sich professionalisieren wollen, stellt sich nun die Frage, inwiefern in einem derartig neuen Professionsverständnis auf strukturelle Elemente einer Profession (wie berufliche Selbstvertretung, gemeinsames strukturell verankertes Tätigkeits- und Zuständigkeitsprofil) verzichtet werden kann. Professionen gäbe es bei völligem Verzicht nicht mehr, sondern nur mehr individuell zu verortendes Expert/innen-tum. So weit geht die Professionssoziologie jedoch meist nicht, sie verlagert das Professionsverständnis weg von einem statischen hin zu einem „dynamischen Verständnis von Professionalisierung und Professionalismus“ (Pfadenhauer und Sander 2010:373). Wie Kraus (2007, 2012) macht Pfadenhauer (2005, 2009) sich für ein dynamisches Verständnis von Profession stark. Pfadenhauer verwendet dabei kaum mehr den Terminus „Profession“, sondern spricht von „Professionalismus“. Einer von mehreren Anlässen für ein dynamisches Verständnis von Professionalismus ist für Pfadenhauer die Beobachtung von großer Heterogenität innerhalb von Professionen:

„In Bezug auf ihren `Wesenskern`, die professionelle Arbeit bzw. die Arbeit von Professionellen, wird die interne Differenzierung von Professionen leicht unterschätzt. Bei einer genaueren Betrachtung zeigen sich unter dem Dach einer Profession allerdings derart weitgehende Unterschiede, was etwa den Aufgabenzuschnitt, die Arbeitsweise und die normative Orientierung angeht, dass sich die Frage stellt, inwieweit die Rede von einer Profession analytisch Sinn macht. Dieser Tatbestand lässt sich anhand von Habitus, praktischem Wissen und Subjektpositionen artikulieren.“

(Pfadenhauer 2009:12)

Für Pfadenhauer tritt die gelungene Inszenierung, die mit dem entsprechenden Habitus verbunden ist, an Stelle traditioneller struktureller Merkmale einer Profession. Sie folgt Bourdieu, wenn sie Professionalität auf einen „professionellen Habitus“ zurückführt. Dieser Habitus ist nicht ein gemeinsamer Code, gemeinsame Denkschemata oder Ähnliches. Der professionelle Habitus ist das – in der Regel unbemerkte – Strukturprinzip hinter dem, was als Profession wahrgenommen wird:

„Der Habitus des Professionellen [...] bedingt all jene Entäußerungen, die dem naiven, illusionären Laienverstand als Ausdruck professioneller Kompetenz erscheinen.“

(Pfadenhauer 2009:10)

„Der Begriff ‘habitus’ ist im Grunde eine recht simple Sache: wer den Habitus einer Person kennt, der spürt oder weiß intuitiv, welches Verhalten dieser Person versperrt ist. Wer z.B. über einen kleinbürgerlichen Habitus verfügt, der hat eben auch, wie Marx einmal sagte, Grenzen seines Hirns, die er nicht überschreiten kann.“
(Bourdieu, zitiert nach Pfadenhauer 2009:9)

Pfadenhauer hat jedoch auch strukturelle Merkmale des Professionalismus in ihrem Konzept, nämlich Befugnis und Zertifikate. „Professionelle Kompetenz“ besteht für Pfadenhauer (2005:14) darin, dass drei Bestandteile formal zur Deckung kommen:

1. Befähigung (meist durch wissenschaftliche Ausbildung)
2. Bereitschaft (angezeigt durch Leistungs-Angebote)
3. Befugnis (beglaubigt durch Zertifikate)

Im dynamischen Professionalisierungs- und Professionalismus-Verständnis Pfadenhauers und insbesondere in den Bestandteilen Lizenz, Zertifikate, Befugnis leuchtet meines Erachtens das alte Professionsverständnis durch, nämlich das eines gesellschaftlichen Mandates, eines Auftrages sowie die Lizenz zur Ausübung einer gewissen Tätigkeit. Jedoch gibt Pfadenhauer nicht an, wie weitreichend die genannten Elemente Befugnis, Zertifikat oder Lizenz sind, wie exklusiv diese sind. Anzunehmen ist, dass die hier festgestellte „Befugnis“ nicht immer so weitreichend ist, wie jene klassischer Professionen, dass sie also nicht auf nationalstaatlicher Ebene anzusiedeln ist und dass sie auch kaum mehr einen so breiten Zuständigkeitsbereich umfasst, wie es etwa bei der Medizin der Fall war. Wer nun die Befugnis, Lizenz oder Zertifikat vergebenden Stellen sind, bleibt ein Stück weit offen. Denn eine Befugnis muss von einer Institution vergeben werden, sie bedeutet, dass jemand sich an einen vorgegebenen Standard halten muss. In diesem Sinne wären Befugnis vergebende Stellen (Zertifizierungsstellen, Qualitätssiegel vergebende Stellen, Akkreditierungseinrichtungen,...) die heutigen Instanzen, die die klassische staatliche Lizenz für Professionen – in weniger weit reichender Form – ersetzen.

2.4.5 Zusammenschau

Um nochmals einen Überblick zu bieten, findet sich hier eine Zusammenschau der Veränderung des Professions- und Professionalisierungsverständnisses:

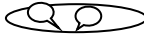
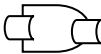
... Von beruflicher Vergesellschaftung zu Individualisierung – von einheitlichen, geschlossenen Berufs-, Professionszirkeln zu mehrteiligen, offenen unklaren ...	Professionskonzept		Professionalisierungsverständnis		
	Klassisches Verständnis von Profession ↓	merkmalstheoretisch	○○○○○	(Verberuflichung = Ausgang aus Freiwilligkeit und Familie) zunehmende Autonomie in der Berufsausübung und eigene Leistungskontrolle durch Berufsgruppe / Professionsangehörige	Europa: Dynamik verbunden mit staatlichem Interesse, staatlich gefördert
		strukturfunktionalistisch	□□□□		
		interaktionistisch			
		systemtheoretisch			
	Aufweichen des klassischen Konzeptes z.B. Semi-Profession	Profession ist nur mehr relativ autonom gegenüber bürokratischen / organisationalen Hierarchien Erosionstendenzen aufgrund Internationalisierung, schnellem Wandel der Tätigkeitsprofile, breit vertretenem Expert/innentum, „Verbetriebswirtschaftlichung“, ...		Erreichen einer Autonomie bis zu einem gewissen Grad (Teilautonomie)	USA: Dynamik vorwiegend aus der Berufsgruppe heraus
↓ Professionalität/ Professionalismus	produktive Ergänzung von Arbeit und bürokratischer Organisation	unklares Ausmaß an professioneller Standardisierung und struktureller Verankerung: Befugnis, Lizenz, Zertifikat, professioneller Habitus an Stelle staatlicher Lizenz	immer gekonnteres individuelles berufliches Handeln, individuelle Professionalisierung fehlendes Konzept für strukturelle Professionalisierung		

Abbildung 3: Professionskonzepte und Professionalisierungsverständnis im Wandel der Zeit (Quelle: eigene Darstellung)

Diese Abbildung zeigt den groben Fluss der Erscheinungsformen und Verständnisweisen von Professionen. Das klassische Professionskonzept bildet den Ausgangspunkt. Zur Professionalisierung ist ganz grundsätzlich erwähnt, dass jede Verberuflichung eine Transferierung ursprünglich privater und familiärer Arbeit in die gesellschaftliche Ebene bedeutet. Die Organisiertheit gesellschaftlicher Arbeit in modernen Bürokratien bedingt, dass das traditionelle Modell mit absoluter Autonomie einer Profession nicht haltbar ist.

Das Konzept der „Semi-Professionen“ ist ein Versuch Professionen mit weniger Autonomie, einem weniger scharf abgegrenzten Mandat und weniger Selbstkontrolle zu fassen (Elias, Dobischat, Cywinski und Alfänger 2015:04-8f, Schrader 2011:85, Stichweh 1987:250f). Wenn bei Semi-Professionen jedoch der Beruf oder die Profession klar definiert ist, so ist das im Stadium des Professionalismus nicht mehr der Fall. Die Tätigkeitszuschnitte der Arbeitswelt ändern sich sehr rasch, einzelne Berufe und Professionen verlieren ihre Verbindlichkeit, die individuelle Professionalität von „Expert/innen“ ist dabei stark ausgeprägt.

Zusammenfassend kann man feststellen, dass das traditionelle Professionskonzept nicht mehr trägt und kein neues breit getragenes eindeutiges Konzept von Profession vorhanden ist, es gibt jedoch, wie im Kapitel „Neue Konzepte für Beruflichkeit und Profession“ dargestellt, verschiedene Beschreibungsansätze für Profession heute. Finden lässt sich ein dynamisiertes und prozessorientiertes Verständnis von Profession. Professionen sind gleichzeitig als Prozess der gesellschaftlichen Aushandlung als auch als deren aktuelles Ergebnis zu verstehen und nicht als etwas Statisches. Die Beständigkeit klassischer Professionen ist nicht mehr gegeben, auch die Zuordnung von beruflichen Zuständigkeitsbereichen (Mandaten) ist nicht statisch, sondern dynamisch, also permanent in Bewegung. Auf der anderen Seite gibt es gesamtgesellschaftlich ein breit vertretendes Expert/innentum; und damit individuell zu verortende Professionalität. Die Grenze zwischen individuell zu verortender Professionalität und strukturell verankerter Profession scheint zu verschwimmen, dies führt dazu, dass mitunter nicht mehr von „Profession“, sondern nur von „Professionalismus“ (Pfadenhauer) gesprochen wird. Wenngleich hier jedoch die individuell zu verortende Erscheinungsform betont wird, muss man sagen, dass keine aktuelle professionssoziologische Beschreibung zur Gänze auf strukturelle Elemente der Verankerung der Profession verzichtet. Strukturelle Elemente können Zertifikate (Pfadenhauer 2005:14), wissenschaftliche Ausbildungen (Pfadenhauer 2005:14, Kurtz 2003:97, Meuser 2005:258) und Abstimmungen, Verträge mit dem Staat (Kurtz ebd.) sein. Strukturelle Elemente sind soziologisch als „Institutionen“ zu bezeichnen (vgl. die Ausführungen unter 2.2.). Strukturelle Elemente heutiger Professionsausübung erlangen dabei meist weder die Verbindlichkeit und „Höhe“ (staatlich angesiedelt) noch die Stetigkeit und Stabilität von traditionellen, festgeschriebenen Professionsprofilen. Ein

besonderes Merkmal traditionell verstandener Professionen, nämlich der eigene ethische Kodex, Gemeinwohlorientierung und die Notwendigkeit Eigeninteressen ein Stück weit hinter die Interessen der Allgemeinheit zurück zu stellen, tritt in den aktuellen Bestimmungen kaum mehr auf, lediglich bei Meuser kommt mit der „Sozialorientierung“ heutiger Professionen dieses klassische Merkmal vor. Interessanterweise findet man einzig in der US-amerikanischen Definition von Smith (2013:643f) dezidiert eine von Professionen geforderte Zurückhaltung bei der Durchsetzung eigener Interessen.²⁴

²⁴ Meine Vermutung hierzu ist, dass in dem Moment, wo das Professionskonzept nicht mehr an staatliche Lizenzen, an den Staat als „Bündnispartner“ für die Einrichtung eines Mandats und einer exklusiven Lizenz, gebunden ist, die Bestätigung von hoher Professionalität oder Qualität ausreicht, um gewisse Befugnisse zu erlangen. Das heißt, je weitreichender die exklusiven Befugnisse, umso größer wird die Bedeutung der Gemeinwohlorientierung, eines eingehaltenen ethischen Codes der Profession. Eine weitere Hypothese ist, dass die heutige Feststellung von „Befähigung“ (Pfadenhauer 2005:14) und damit von „Professionalität oder Qualität“ sowohl die fachlich hochstehende Qualifikation als auch eine ethische korrekte Haltung „mitmeint“. Fraglich ist allerdings, ob damit nicht ein wichtiger Aspekt, der Professionen auszeichnet und der ihre Legitimität und herausragende Rolle in der Aufteilung von gesellschaftlichen Zuständigkeitsbereichen begründet, verloren geht und ob die Rede von „Qualität“ dies zu ersetzen vermag.

2.5 Professionsverständnis mit strukturell verankerten und dynamisch offenen Elementen

Der Kampf des Alten, Bestehenden, Beharrenden mit Entwicklung, Aus- und Umbildung ist immer derselbe. Aus aller Ordnung entsteht zuletzt Pedanterie; um diese los zu werden, zerstört man jene, und es geht eine Zeit hin, bis man gewahr wird, dass man wieder Ordnung machen müsse. Klassizismus und Romantizismus, Innungszwang und Gewerbefreiheit, Festhalten und Zersplittern des Grundbodens: es ist immer derselbe Konflikt, der zuletzt wieder einen neuen erzeugt. Der größte Verstand des Regierenden wäre daher, diesen Kampf so zu mäßigen, dass er ohne Untergang der einen Seite sich ins Gleiche stellte [...].

(Goethe: „Kunst und Altertum“ / Goethe Werke – Hamburger Ausgabe XII:520)

Im Folgenden wird ein Vorschlag für ein anderes Professionsverständnis gemacht, welches erlaubt Professionen heute zu fassen und das insbesondere auf strukturelle Aspekte der Professionalisierung fokussiert. Die ungelöste Frage, wie heute Professionalisierung aussehen kann, wenn sie nachhaltig sein soll, bewegt die Erwachsenenbildungsforschung, die seit geraumer Zeit Professionalisierung ihrer Berufsgruppe untersucht und deren Umsetzung befördern möchte. In der aktuellen Situation fehlt ein Konzept dafür, wie die gesellschaftliche (strukturelle) Verankerung einer Profession, wie sie heute möglich ist, zu verstehen und theoretisch zu fassen ist. Profession lediglich individuell als „Professionalismus“ zu verorten wird der Realität nicht gerecht, da ja auch die individuelle Professionalisierung Referenzpunkte und gesellschaftliche Anleitungsmodele braucht und weiterhin strukturelle Elemente der gesellschaftlichen Verortung von Professionen (und auch von Berufen) eine wichtige Rolle spielen. So stützen wir uns im Verständnis von Professionen und Berufstätigkeit allgemein – oft unbemerkt – auf eine wissenschaftliche Basis, auf berufliche Abschlüsse, Zertifikate, Berufsbilder, geschützte Berufsbezeichnungen, gesetzlich bestehende Rahmen für Gehaltsschemata und Ähnliches. Wenn hier ein gewisser Kern und eine definierte Bestimmung von Profession unverzichtbar bleibt, ist andererseits nicht zu leugnen, dass heutige Professionen um vieles offener, wandelbarer, (international) vernetzter und ein

Stück weit inhomogener sein müssen. Diesen Aspekt kann man als die dynamisch-offene Seite heutiger Professionen fassen. Die dynamisch-offene Seite soll fassen, was variabel und flexibel bleiben muss, um Wandel auf individueller und fachlicher Ebene zu integrieren. Die von mir gewählte Bezeichnung für die dynamisch-offene Seite heutiger Professionen ist vom „dynamisch-offenen Berufsbild“ Rauners²⁵ inspiriert. So wie bei Rauner ein fixer Kern von eindeutigen berufsspezifischen Qualifikationen und Tätigkeiten von einem Vorhofbereich flexibel einsetzbarer und sich verändernder Qualifikationen zu trennen ist, muss es auch bei Professionen neben einem fixen Kernbereich einen Vorhofbereich von Qualifikationen und Tätigkeiten geben, der variabler und dynamisch veränderbar ist. Wenn Rauner jedoch das dynamisch-offene Berufsbild lediglich auf Tätigkeiten und Qualifikationen bezogen sah, so wird dieses Verständnis hier erweitert. Da es um die strukturelle Professionalisierung gehen soll, werden auch die strukturellen Elemente der Etablierung einer Profession in ihrer dynamisch-offenen Seite gesehen. Strukturelle Elemente von Professionen sind etwa ein gesetzlich oder auf formaler Ebene festgeschriebenes Berufsbild, offizielle Berufsbezeichnungen, standardisierte Ausbildungen, gesetzliche Regelungen zur Gestaltung der Tätigkeit, berufliche Interessensvertretungen, festgeschriebene Gehaltsbedingungen, akademische Ausbildung, berufliche Abschlüsse. Strukturelle Elemente von Professionen sind alle über das Individuum hinausgehenden, in der öffentlichen Sphäre mit größerer Verbindlichkeit und Beständigkeit einhergehenden Vereinbarungen, die die Professionsausübung betreffen. Genau diese strukturellen Elemente sind nun, wie beim dynamisch-offenen Berufsbild Rauners so zu gestalten, dass es einen fixierten definierten Kernbereich gibt (das könnte für die Erwachsenenbildung ein Kernberufsbild oder auch ein zentraler Professionsverband sein oder ein Kerncurriculum für die Disziplin). Um diesen Kernbereich herum müssen sich offene, modulhafte, dynamisch zu gestaltende Segmente befinden, welche Flexibilität und eine gewisse Offenheit ermöglichen. Die drei unterschiedlichen Bereiche von Qualifikationen bei Rauners dynamisch-offenem Berufsbild können vielleicht noch ahierarchisch nebeneinanderstehen. Im Falle der strukturellen Verankerung einer Profession kommt es dagegen zu einem Abstimmungsbedarf, welcher moderiert und geleitet werden muss. In diesem Sinne muss es zum Beispiel einen Kernbereich geben, welcher ein gewisses Zentrum der Abstimmung

²⁵ Vgl. dazu die Darstellungen auf Seite 62.

und Verwaltungsprozesse darstellt. Anzunehmen ist, dass hier gehobene Fähigkeiten der Moderation und des Aushandelns gefordert sind.

Im Folgenden theoretischen Schema wird das hier vorgeschlagene Professionsverständnis dargestellt. Es befindet sich in der Mitte eines Kontinuums zwischen einer strukturell verankerten Profession im traditionellen Verständnis und einer Profession, welche kaum mehr strukturelle Elemente vorweist, dynamisch-offen ist und daher eher individuellem Professionalismus, individuelles Expert/innen-tum entspricht²⁶ als einer „Profession“.


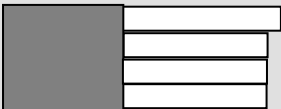
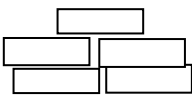
Professionsverständnis	strukturell verankert, traditionell	strukturell verankert und dynamisch-offen	dynamisch-offen
			
Konzeptueller Rahmen	statisch, zentristisch, basierend auf Kompetenzen und Status	statisch und dynamisch, zentrale und dezentrale Elemente, basierend auf Kompetenzen und relativ breit anerkanntem Status	dynamisch, multifokal, basierend auf einer Variationsbreite von Kompetenzen und Repräsentationsleistungen (z.B. Zertifikaten)
Institutionalisierungsinstanzen	Disziplin Professionsvertretung Staat	Disziplin und Teildisziplinen, hochschulnahe Bereiche Professionsvertretung und Teilvertretungen ev. partiell staatlich anerkannt; von relevanten Einrichtungen anerkannt	individueller Professionalismus (keine Disziplinzuordnung, keine Professionsvertretung, individuelles Sammeln von Zugehörigkeiten)
Stabilität	stark ausgeprägt	mittel	gering
Flexibilität	gering	mittel	stark ausgeprägt

Tabelle 2: Schema eines strukturell verankerten und dynamisch-offenen Professionsverständnisses

²⁶ Dieses Schema wurde bereits vorgestellt in Steiner (2013), damals wurde jedoch keine Mittelstufe beschrieben, sondern dem dynamisch-offenen Professionsverständnis das traditionelle gegenübergestellt.

In diesem Schema wird auch ersichtlich, dass die Konzepte prinzipiell Vor- und Nachteile bezüglich ihrer Beständigkeit in der Gesellschaft haben. Klassische Konzepte sind sehr stabil, aber auch unflexibel, weswegen sie heute kaum mehr auftreten. Gänzlich individueller Professionalismus wiederum ist hoch flexibel, hat jedoch kaum stabile Elemente seiner Berufsausübung, welche die Nachhaltigkeit einer definierten Tätigkeit und Erwerbschancen absichern. Aus dem Schema wird ersichtlich, dass nur eine Mittelstufe zwischen strukturell verankerten klassischen Professionen und einem dynamisch-offenen, individualisiertem Professionalismus Stabilität und Flexibilität (in mittlerer Ausprägung) gleichzeitig ermöglicht.

2.6 Empfehlung eines ausgemittelten Professionskonzeptes

At any given time, wide discrepancies of status and rewards exist such that any one profession [...] is a mix of many occupations and occupational communities.

(Van Maanen und Barley 1982:49)

Dieses Zitat von Van Maanen und Barley mahnt Gelassenheit gegenüber Heterogenität innerhalb beruflicher Gemeinschaften und Professionen ein und zeigt auf, dass Professionen in der gelebten Berufsrealität kaum sind, was sie theoretisch sein sollten. Und dennoch wird eine berufliche Gruppe sich ohne die leitende Idee einer Profession nicht professionalisieren. Die hier vorliegende Arbeit importiert Erkenntnisse aus der Berufs- und Professionssoziologie sowie aus der Berufsbildungsforschung – als Orientierungsvorschlag für die strukturelle Professionalisierung der Erwachsenenbildung. In diesem Abschnitt werden im Besonderen Schlussfolgerungen und thesenhafte Aussagen gemacht, die geeignet sind, Professionalisierungsprozesse anzuleiten. Aus den gewonnenen theoretischen Orientierungen für eine Neufassung der Erwachsenenbildung als Profession ergab sich, dass berufliche Gruppen, welche sich professionalisieren, einerseits auf strukturelle Verankerung ihrer Berufstätigkeit und Professionsausübung achten müssen und andererseits dynamisch-offene, variable Elemente zulassen müssen.

Ein struktureller Kern ist unerlässlich, um nachhaltige Anreize für individuelle Professionalisierung zu schaffen. Die Arbeitnehmenden bekommen durch die Vergabe und Zuordnung gesellschaftlicher Lizenzen erhöhte Chancen ihren Erwerb nachhaltiger zu sichern, da das Tätigkeitsbündel, welches sie anbieten, bei mehreren Arbeitgebenden bekannt und die Ausübung der Tätigkeit exklusiv an sie vergeben ist. Ein „Kern-Professionsbild“ ist unerlässlich, da es ansonsten keine inhaltlichen Verbindlichkeiten gäbe. Professionen jedoch sind heute in ihren Zuständigkeitsbereichen nicht mehr eindeutig zu fassen, an den Rändern der Tätigkeiten zeigen sich unspezifische und sich verändernde Praxisanforderungen, welche ebenfalls erfüllt werden müssen. Hierher gehören womöglich betriebswirtschaftliche Fähigkeiten, Fähigkeiten, die mit Vernetzung und Kommunikation, mit Internationalisierung und Veränderung der Wissensbasis sowie mit neuen technischen Möglichkeiten (IKT) zu tun haben, aber auch die Fähigkeiten, unterschiedlichen Rollen und Organisationsformen von Arbeit zu begegnen sowie die Fähigkeit die eigene Professionalität habituell zu repräsentieren.

Das erarbeitete Professionsverständnis mit strukturell verankerten und dynamisch offenen Elementen wird im Folgenden als „ausgemitteltes Professionskonzept“ bezeichnet. Die folgenden Empfehlungen folgen zwar den behandelten Konzepten, sind ein Stück weit aber schon freier und hypothesenartiger formuliert. Es handelt sich um Annahmen, wie Professionalisierung vorgehen müsste. Die Ausmittlung im Professionalisierungsprozess zwischen fixer und beständiger struktureller Verankerung und dem gänzlichen Fehlen struktureller Elemente, dort, wo die Professionalität nur mehr im Individuum zu verorten ist, bezieht sich auf 1. Elemente des „Professionsbildes“ (im Sinne von „Berufsbild“: zugeordnete Tätigkeiten und Qualifikationen) und 2. die Generierung von Institutionen wie einer Professionsvertretung, gesetzlicher Vereinbarungen, Abschlüsse, Studienrichtungen, Zertifikat vergebende Stellen, u.s.w.

Sowohl 1 und 2 sind Elemente struktureller Professionalisierung. Das „Professionsbild“ steht dabei jedoch mehr in der theoretischen Tradition der Berufsbildungsforschung und die Generierung von Institutionen steht theoretisch stärker in der Tradition der Professionssoziologie. Der ausgemittelte Grad heute nötiger struktureller Professionalisierung bedingt, dass es hier einen fixen Kern und einen „Vorhof“ variabler, dynamisch-offener Elemente geben muss.

Der fixe invariable Kernbereich von Professionen beinhaltet...

- ... auf der Ebene des Professionsbildes die Zuordnung von Kern-Qualifikationen und beruflichen Kerntätigkeiten.
- ... bei der Generierung von Institutionen zumindest eine Professionsvertretung (welche unter Umständen Teil-Professionsvertretungen moderiert), eine Kern-Disziplin, welche Teil-Disziplinen und verwandte Disziplinen laufend integriert und moderiert und die Existenz eines Professionsabschlusses, dessen Namen als „Erwachsenenbildner/in“ geschützt ist.

Der variable, dynamisch-offene Bereich von Professionen beinhaltet...

- ...auf der Ebene des Professionsbildes mögliche anerkennbare Teil-Qualifikationen und Tätigkeitsprofile, welche variabel sein können und sich verändern können, und dennoch in das Professionsbild integriert werden.
- ... bei der Generierung von Institutionen Teil-Professionsvertretungen, wissenschaftliche Teil-Disziplinen und verwandte Disziplinen, modulare Elemente von Professionsabschlüssen sowie einer Vielfalt von Abschlüssen, welche gleichzeitig in die Profession „Erwachsenenbildner/in“ integrierbar bleiben.²⁷

	fixer Kern	variabler, dynamisch-offener Bereich
Professionsbild	Kern-Qualifikationen und berufliche Kerntätigkeiten	mögliche anerkennbare Teil-Qualifikationen und Tätigkeitsprofile, variabel veränderbar & in das Professionsbild integrierbar
Institutionen	<ul style="list-style-type: none"> - eine Professionsvertretung (moderiert Teil-Professionsvertretungen) - eine Kern-Disziplin (Teil-Disziplinen und verwandte Disziplinen laufend integrierend) - ein Professionsabschluss als „Erwachsenenbildner/in“ 	<ul style="list-style-type: none"> - Teil-Professionsvertretungen - wissenschaftlichen Teil-Disziplinen und verwandte Disziplinen - modulare Elemente von Professionsabschlüssen - Vielfalt von Abschlüssen, in die Profession „Erwachsenenbildner/in“ integrierbar

Tabelle 3: Übersichtsbild über fixe Kernbereiche und variable Bereiche von Professionen

²⁷ Vgl. dazu die Ausführungen zum „flexiblen System der Kompetenzentwicklung“ von Euler auf Seite 62.

Fokussiert man auf empfehlenswerte Vorgehensweisen, so können folgende Punkte aus den theoretischen Erkenntnissen gewonnen werden:

- Es muss eine definierte Gruppe von Professionsvertreter/innen geben, die das Anliegen vorantreibt.
- Diese Akteur/innen der Erwachsenenbildung haben das Ziel, sich gesellschaftlich als Profession zu „positionieren“.
- Auf erfolgreiche Repräsentation von Professionalität und Kompetenz wird geachtet.
- Strategien werden verfolgt, die die Befugnis zur Berufsausübung anstreben.
- Ein Professionsbild (Berufsbild) mit fixen und variablen/offenen Elementen besteht.
- Die (eine bestimmte) Professionsbezeichnung als „Erwachsenenbildner/in“ wird gepflegt, tradiert und geschützt.
- Ein- und Ausschluss werden als nötige Akte erkannt und laufend praktiziert.
- Eine Gesamt-Professionsvertretung bildet sich und wird gepflegt.
- (Sub-)Professionsvertretungen werden als Teilbereiche zugelassen und müssen laufend moderiert werden.
- Die Akademisierung der Disziplin wird gepflegt, akademische und sonstige Abschlüsse sind vorhanden oder werden geschaffen.
- Diverse Teilabschlüsse in Form von Zertifikaten und akademischen Graden sind vorhanden und können zum Teil wechselseitig anerkannt und integriert werden.

2.7 Akteur/innen der Professionalisierung und Erkundungen am Beispiel Österreichs

Einige Aspekte werden in der professions- und berufssoziologischen Literatur kaum behandelt, scheinen aber für die strukturelle Professionalisierung der Erwachsenenbildung von besonderem Belang. Unbefriedigend erscheint mir, dass die referierte berufs- und professionssoziologische Literatur verschiedene Akteur/innen und Akteur/innenebenen kaum behandelt. Die Frage nach den Akteur/innen der Professionalisierung ist jedoch in der Erwachsenenbildung zentral. Ein Kapitel wird daher den Akteur/innen der Professionalisierung der Erwachsenenbildung gewidmet. Am Beginn der

Forschungsarbeiten wurden explorative Expert/inneninterviews geführt, welche Meinungen und Beobachtungen zum Professionalisierungsgeschehen in Österreich beinhalten. Manche Aussagen und Erkenntnisse von Expert/innen sind geeignet, einen genaueren Einblick in Problemstellen der strukturellen Professionalisierung zu geben und werden daher hier aufgenommen.

„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)

Dieses Zitat von Murphy, die die irische Erwachsenenbildung im Blick hat, führt ins Zentrum der Relevanz der Frage nach den Akteur/innen der Professionalisierung. Bei strukturellen Professionalisierungsprozessen werden für das gesamte Berufsfeld hoch relevante Entscheidungen getroffen, etwa: Was sind Eingangsvoraussetzungen für die Ausübung der Berufstätigkeit? An welche Vorgaben müssen sich Anbieter von Erwachsenenbildung halten? Wer darf und muss die Einhaltung der Standards überwachen? Wie können die Kosten einer strukturellen Professionalisierung getragen und gedeckt werden? Die referierten professionstheoretischen Zugangsweisen geben jedoch zu wenige Auskünfte darüber, wie die Akteur/innen von Professionalisierungsprozessen systematisch erfasst werden können. Daher wird im Folgenden ein eigenes Schema entwickelt, das den Blick auf die Akteur/innen im Feld der Erwachsenenbildung anleiten kann. Anhand des Beispiels Österreich werden punktuelle Einblicke in das Professionalisierungsgeschehen gegeben, jedoch keine erschöpfende Analyse darüber, wie weit strukturelle Professionalisierung in Österreich bereits vorangeschritten ist.

Im klassischen Professionalisierungskonzept nach Wilensky (1972) wäre 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 innerhalb der Profession überwacht. Der Staat hätte großes Interesse an der Normierung der Berufsausübung, um Scharlatanerie hintanzuhalten und kooperierte mit der werdenden Profession. Diese tragende Rolle der Berufstätigen selbst kommt jedoch nicht nur in klassischen Vorstellungen von Professionalisierung vor, sondern auch im aktualisierten Professionsverständnis: Bei Kraus (2012:39) wird die Professionalisierung „in der Regel

von den Angehörigen einer Profession zielgerichtet verfolgt“. Mitunter ginge der Profession auch die wissenschaftlich etablierte 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/Weiterbildung kann jedoch ohne einen starken sozialen Zusammenschluss und eine aktive Berufspolitik der Berufstätigen selbst nicht gelingen.“ Diese Meinung ist von der Erwachsenenbildungsforschung relativ breit getragen (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)

Im Falle der Erwachsenenbildung sieht die Geschichte der Professionalisierungsbemühungen anders aus als diese erwünschte und die klassische, in der sich Angehörige von freien Berufen verbinden. Wichtige tragende Akteur/innen der Professionalisierung der Erwachsenenbildung waren Trägerverbände von Anbietern, welche nicht als Individuen agierten, sondern als Teil von zivilgesellschaftlichen, konfessionellen, wirtschaftlichen und politischen Bereichen.²⁸ So kam ein erster Aufruf zur Professionalisierung 1969 auch von einem „Volkshochschultag“: Schulenberg's Vortrag „Erwachsenen- und Weiterbildung als Beruf“ wird immer wieder als Startschuss für die Verberuflichung und Professionalisierungsbemühungen genannt (Faulstich 1996:50, Nittel 2000:87). Die Arbeit und der Bedarf an Erwachsenenbildung sind mit dieser gesellschaftlichen Einbettung historisch immer an zusätzliche Anliegen gekoppelt als Lernen und Bildung Erwachsener im Sinne von Selbstzweck für die Menschen. Dies ist eine gänzlich andere Situation als jene der Medizin etwa, in der körperliches und seelisches Heil von Individuen das einzige Anliegen und der Bedarf sind, welche von

²⁸ Filla (2014:24f) unterscheidet vier Entstehungsrichtungen der frühen modernen Erwachsenenbildung: 1. aus der Arbeiterschaft heraus, 2. aus konfessionellen Interessen heraus, 3. bürgerlich-liberale Zugänge und 4. „utilitaristische“.

Professionen gestillt werden.²⁹ Parallel zum Engagement von Trägerverbänden im Bereich Erwachsenenbildung und Professionalisierung ist im deutschsprachigen Raum die Disziplin Erwachsenenbildungsforschung seit den 1960er-Jahren ein/e starke/r Akteur/in. Professionalisierung wird weniger von Vertretern der Berufsgruppe selbst vorangetrieben, sondern kommt 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, dass Erwachsenenbildung sich ursprünglich „frei“ aus verschiedenen gesellschaftspolitischen und konfessionellen sowie utilitaristischen (betriebliche Weiterbildung) Bewegungen heraus entwickelt hat, heute jedoch zunehmend Teil des offiziellen Bildungssystems und Teil der staatlichen Bildungspolitik wird (Filla 2014:169ff, Filla 2014a).

Diese besondere Situation und Tradition erfordert jedenfalls spezielle Aufmerksamkeit, wenn man über die strukturelle Professionalisierung der Erwachsenenbildung spricht. Sie zeitigt einige Verwirrung innerhalb der Disziplin insofern, als man sich nun, nach knapp 50 Jahren Bemühen um Professionalisierung im deutschsprachigen Bereich, fragt, wo denn „der Träger, das Subjekt, der kollektive Akteur“ der strukturellen Professionalisierung ist und wie er aussieht:

„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)

²⁹ Hier folge ich den systemtheoretischen Interpretationen von Professionen, so gesehen haben Professionen die Funktion (mehr oder weniger im Auftrag des Staates) „Zentralwerte zu verwalten“, etwa Seelenheil (Theologie), Gesundheit (Medizin), Gerechtigkeit (Jurisprudenz). (Kurtz 2003:106) In diesem Verständnis weitergedacht, müsste man fragen: Welches wäre der gesamtgesellschaftlich und individuell verortete Bedarf, welcher von einer Profession Erwachsenenbildung erfüllt werden muss? Welchen Zentralwert könnte eine Profession Erwachsenenbildung verwalten? In diesem klassischen, harten Verständnis von Profession müssten dies – hier als Gedankenanstregung gedacht – Dinge wie Berufsfähigkeit, Lernfähigkeit, Lernbereitschaft sein.

Was in dieser Arbeit nicht geleistet werden kann, ist eine erschöpfende Behandlung aller Akteur/innen und Konstellationen für Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Es sollen jedoch zumindest alle Akteur/innen, die für strukturelle Professionalisierung hoch relevant sind und die von dieser in breiter Weise beeinflusst werden würden, genannt werden – dies durchaus in dem Sinne, dass schon die dezidierte Benennung der einzelnen Akteure und die Thematisierung ihrer unterschiedlichen Interessenslagen einen gewissen „revoltierenden“ Akt in der beruflichen Erwachsenenbildung darstellt. Die dezidierte genaue Benennung von Unterschieden, insbesondere unterschiedlicher Interessen, innerhalb der Profession und Disziplin Erwachsenenbildung ist durchaus nicht immer üblich. Eine Ausnahme bildet das Werk „Ein parzelliertes Feld“ von Forneck und Wrana (2005), welches die Erwachsenenbildung insgesamt (abseits der Fragestellung Professionalisierung) als Feld oder Konglomerat von Akteur/innen im Feld im Sinne Bourdieus in den Blick nimmt. Das Werk Fornecks und Wranas ist ein Schritt zur Thematisierung vorhandener „Positionierungen“ *in der* Erwachsenenbildung und *der* Erwachsenenbildung, welche in der Regel nicht Thema sind und damit in gewisser Weise unsichtbar und unangreifbar bleiben.³⁰ Die Autoren sehen vier Felder:

„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.“

(Forneck und Wrana 2005:93, Hervorh.P.H.St.)

Forneck und Wrana sehen also zusammengefasst die Felder: 1. Disziplin, 2. Profession, 3. politisches Feld, 4. ökonomisches Feld. Bezüglich Professionalisierung erscheint diese Einteilung in lediglich vier Felder zu grob. Wenn man einen genaueren Blick auf die

³⁰ Donna Haraway (1995) hat mit ihrem Konzept des „situieren Wissens“ gezeigt, dass es in der Erkenntnis keine neutrale Position gibt. Sie hat betont, dass gerade dort, wo Menschen oder Einrichtungen sich nicht positionieren, wo keine Position angegeben wird, sondern in selbstverständlicher Weise aus einer scheinbar allgemeingültigen Position heraus gesprochen wird, Machtausübung zu verorten ist.

Aktivitäten und Veränderungsprozesse wirft, welche bei struktureller Professionalisierung im Gange sein müssen, braucht man 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. Wer sind nun die Akteur/innen und Akteur/innenebenen im Bereich der Professionalisierung der Erwachsenenbildung? Im Folgenden werden die Akteur/innen (in einem umfassenden Sinne) mit ihren Rollen und Aufgaben für die strukturelle Professionalisierung genannt. Von oben nach unten ergibt sich eine gewisse Hierarchie bezüglich der Möglichkeit der Einflussnahme oder der „gesellschaftlichen Breite“ der Akteur/innenebene.

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

Diese Darstellung der Ebenen ist ein theoretisches Schema. Das Interessante und Besondere an diesen Akteur/innen und Akteur/innenebenen ist nämlich, dass die Grenzen nicht so eindeutig definierbar sind, wie es im Schema erscheint. Es treten Unklarheiten und v.a. Doppel- und Mehrfachrollen auf. So ist etwa die Leiterin einer Weiterbildungseinrichtung einerseits selbst Erwachsenenbildner/in (7), andererseits ist sie Teil der Ebene Anbieter von Erwachsenenbildung und Arbeitgeber von Erwachsenenbildner/innen (3). Hat diese Einrichtung politische Verankerungen, kann sie Teil der Politik sein (man denke an Erwachsenenbildungsanbieter der Gewerkschaft) (2). Hat diese Einrichtung auch eine Aus- und Weiterbildungsschiene für Erwachsenenbildner/innen, so ist sie auch eine Professionalisierungseinrichtung (5). Dennoch könnten diese Ebenen einen theoretisch guten Zugriff liefern, um zu verstehen, auf welcher Ebene, von welcher Logik aus gedacht, strukturelle Professionalisierung zu fördern ist bzw. wo sie an ihre Grenzen stößt.

2.7.1 Öffentlichkeit

Die Öffentlichkeit ist ein möglicher und der größte Adressat der strukturellen Professionalisierung. Gelungene strukturelle Professionalisierung bedeutet idealerweise, dass die Profession in der Öffentlichkeit als Beruf mit gehobenem Status bekannt ist. Dass dies für die Erwachsenenbildung kaum der Fall ist, wird immer wieder zum Thema gemacht. Sowohl die Wissenschaft als auch die Trägerlandschaft ortet einen Mangel an Anerkennung und Bekanntheit. Wenn es wie in dieser Arbeit um „Erwachsenenbildner/innen“ geht, ist auch zu erwähnen, dass der Begriff „Erwachsenenbildung“ selbst kein allzu gutes Ansehen haben dürfte: Filla (2014:45ff) befragte in Österreich Menschen zu den Konnotationen der Begriffe „Erwachsenenbildung“ und „Weiterbildung“ und fand heraus, dass „Weiterbildung“ in der öffentlichen Meinung bei Weitem attraktiver erscheint, da der Begriff „Erwachsenenbildung“ als paternalistisch und bevormundend wahrgenommen wird. Schön sind die folgenden beiden Beispiele, in denen sich sowohl die betriebliche Erwachsenenbildung als auch die gemeinnützige Erwachsenenbildung zurückgesetzt und nicht wahrgenommen fühlen:

Aus einem österreichischen Werk zu „betrieblicher Weiterbildung“:

„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 und Hefler 2005: 49)

Aus dem Bereich der Österreichischen Volkshochschulen, auf einen Kommentar im „Spiegel“ eingehend, der unter „Weiterbildung“ die entsprechenden Institutionen vergisst:

„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)

Angesichts der Tatsache jedoch, dass traditionell verstandene Professionen nicht mehr auftreten dürften und die dynamisch-offenen Elemente einer Profession größere Bedeutung bekommen, ist hier zu fragen, inwiefern nun die Erwachsenenbildner/in als eigene Profession überhaupt bekannt werden kann. Unter Umständen bedeutet strukturelle Professionalisierung auch hier, dass nur Teilbereiche der Erwachsenenbildung größere Bekanntheit erlangen, dass 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.

2.7.2 Fördergeber / Politik / freier Markt / Rechtssystem / weltanschauliche Verbände

Eine breite „Einbettung“ struktureller Professionalisierung stellen sowohl die wirtschaftliche Lage, der freie Markt, als auch die politische Landschaft, politische Agenden, wie etwa jene der EU-Agenda Lebenslanges Lernen, dar. 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: Zuerst sprach man mehr von „Erwachsenenbildung“ mit starker Orientierung an Demokratisierungsprozessen und Zugänglichkeit für alle, dann eher von „Weiterbildung“ mit betrieblicher Bildung im Fokus, heute ist „Lebenslanges Lernen“, das sich in der Perspektive eher an Individuen als an die Strukturen richtet, eine gängige Bezeichnung.

Mit ihren Anreiz- und Koordinierungsmöglichkeiten arbeitet die Politik sowohl international, als auch national prägend an Ermöglichung und Verhinderung von Professionalisierung mit. So hat etwa die 2000 eingeführte offene Koordinierungsmethode der EU große Auswirkungen auf die Erwachsenenbildungslandschaften (Egetenmeyer und Schüßler 2012:18ff). Schlögl weist den politischen Logiken neben Profession und Disziplin eine bedeutende Rolle für Professionalisierung zu:

„Die Konstitution von Professionalität als souveränes und selbst verantwortetes Verständnis einer Profession ist kein ausschließlich disziplinar begründbarer Prozess, sondern folgt zum überwiegenden Teil politischen Logiken.“
(Schlögl 2008:11-7)

Ziele der EU-Strategie zur Förderung des lebenslangen Lernens³¹ sind die Internationalisierung der Erwachsenenbildungsprofessionalisierung, die Erhöhung der Lernaktivitäten über die gesamte Lebensspanne hinweg sowie die Qualitätssteigerung erwachsenenbildnerischen Handelns. Auf nationale Ebene findet „Professionalisierung der Lehrenden“ Eingang in die „Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich – LLL:2020“, als eine von vier Grundsätzen für die geplanten Aktionslinien (vgl. Republik Österreich 2011:11). Im oben vorgeschlagenen Schema wird Politik bezüglich Professionalisierung hierarchisch sehr hoch positioniert, man kann dies jedoch auch anders sehen: Politische Prozesse sind zwar einerseits tragend für Professionalisierung, andererseits sind auch diese davon abhängig, auf welche vorhandenen Strukturen und Institution 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)

Wenn hier von *einer* Ebene der Politik / Fördergeber / des Marktes und weltanschaulicher Verbände gesprochen wird, so ist dies eine Vereinfachung. Es wäre bezüglich der

³¹ Vgl. dazu etwa Commission of the European Communities o.J.; für Österreich: bm:bwk; Republik Österreich 2011.

gesellschaftlichen Faktoren, welche auf die Erwachsenenbildung wirken, äußerst lohnenswert und evident, eine genaue Analyse dieser Ebene vorzunehmen. Beispielsweise sind EU-bildungspolitische Agenden und nationale Maßnahmenpakete ganz anders verortet. Wiederum anders zu sehen sind die einzelnen politischen Akteur/innen der Sozialpartnerschaft. Die Wirkmechanismen und Ströme der Einflussnahme und umgekehrt Möglichkeiten, sich hier als Profession und Disziplin zu positionieren, müssten wohl auch für strukturelle Professionalisierung noch viel genauer beschrieben werden, was die vorliegende Arbeit nicht leistet. Im Folgenden werden exemplarisch einige Gedanken für die Erwachsenenbildungsprofessionalisierung formuliert, eine breitere Ausarbeitung steht noch aus.

Wichtig erscheint mir, das Sprechen über „Professionalisierung“ eines zweiten genauen Blickes zu würdigen: Welcher Begriff, welche Aspekte von Professionalisierung sind gemeint, wenn eine politische Agenda „Professionalisierung der Erwachsenenbildung“ befördern möchte? Meist sind bei genauerem Betrachten Teilaspekte der Professionalisierung gemeint, es geht kaum um strukturelle Professionalisierung und nicht um Professionalisierung einer Berufsgruppe. Professionstheoretisch ist dies problematisch, weil „Professionalisierung“ soziologisch einerseits die Entwicklung einer eigenen Berufsgruppe/Profession meint und andererseits auch individuell verortete Professionalitätssteigerung meinen kann. Was jedoch im politischen Kontext mit Professionalisierung häufig gemeint sein dürfte, ist ein Teilaspekt struktureller Professionalisierung, nämlich individuell und auf Organisationsebene angesiedelte „Professionalität“ im Sinne von „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. Lassnigg dazu:

„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) hat eine ähnlich gelagerte Perspektive, wenn sie mit „Professionalität und Professionalisierung“ ausschließlich das Personal meint, welches unmittelbar mit Lernenden zu tun hat. Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung wird dagegen auf der Organisationsmanagementebene verortet, die damit von „Professionalisierung“ im hier gebrauchten Wortsinn nicht erfasst wird. Neben dem gesellschaftlichen Aushandlungsprozess zwischen Politik, Disziplin und Profession, der sich hier implizit zeigt, dürfte auch hier ein disziplin- und professionsinterner Klärungsprozess ausständig sein. Die Frage, die die Disziplin und die Profession zu klären haben, ist, inwiefern Qualitätssicherung (und damit ihre Quellen: Handelswissenschaften, Betriebswirtschaftslehre und allgemeiner gesprochen Managementlehre) zur Profession und Disziplin Erwachsenenbildung gehört. Dass politische Steuerungsmechanismen, auch via Qualitätssicherung, auf struktureller Ebene professionalisierend wirken, sofern sie zu Einschluss qualitativ hochwertiger und Ausschluss qualitativ schlechter beruflich ausgeübter Erwachsenenbildung führen, was im klassischen Professionalisierungsverständnis eine Professionsvertretung leisten würde, zeigt sich beispielsweise an drei österreichischen Initiativen der letzten beiden Jahrzehnte: Ö-Cert, Initiative Erwachsenenbildung, Weiterbildungsakademie Österreich (Bisovsky 2014, Ö-Cert. Qualitätsrahmen für die Erwachsenenbildung in Österreich 2013, Weismann-Ploier-Niederschick 2016, Stoppacher u.a. 2014, Brügger und 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 *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 und Bundesinstitut für Erwachsenenbildung, o.J.d) dar.

Die wba wirkt zuvorderst auf der Ebene von *Personen / Erwachsenenbildner/innen*. Allen drei Initiativen ist gemeinsam, dass sie via Definition und Durchsetzung von Kriterien für Professionalität und Qualität sowie für Ein- und Ausschluss von zur Erwachsenenbildung passenden Elementen (z.B. Ausschluss von Angebote der Esoterik) professionalisierend wirken.

Ein spezieller, finanziell äußerst umfangreicher Bereich (Lassnigg 2011) verlangt hier zudem erwähnt zu werden: Erwachsenenbildung im Rahmen des Arbeitsmarktservices (AMS). Im Falle der Arbeitsmarktverwaltung und der großen Anzahl an Lerndienstleistungen in diesem Zusammenhang handelt es sich in der Logik der hier dargestellten Ebenen sowohl um eine politische Verwaltungseinrichtung und Fördereinrichtung (Ebene 2) als auch um einen Anbieter (Ebene 3) von Erwachsenenbildung. Wichtig bezüglich Professionalisierung der Erwachsenenbildung ist hier insbesondere die Erwähnung, dass es sich um Einrichtungen der Sozial- und nicht der Bildungspolitik handelt. Die Verwaltung des Sozialsystems und des Arbeitsmarktes dominiert die Interessen und Anliegen. Das ist, wenn es um strukturelle Professionalisierung der Erwachsenenbildung geht, insofern problematisch, als Qualität und Professionalität (und damit auch Erfolg) sozialpolitisch anders definiert werden als bildungspolitisch. Mit bildungspolitischem Blick bleibt das lernende Individuum (zumindest als Ideal und Leitidee) im Blick, mit sozialpolitischem Blick tritt das lernende Individuum nicht auf, es geht um sozialen Zusammenhalt, um ökonomische und ideelle Sicherheit.³² Um das AMS also als Teil der strukturellen Professionalisierung der Erwachsenenbildung begreifen zu können, müsste es näher an die Bildungspolitik und die hier tragenden Logiken und Einrichtungen heran rücken, Klärungsprozesse der Profession und der Disziplin Erwachsenenbildung helfen hier nicht weiter.

³² Dazu passt die Aussage eines/einer Expert/in, dass beim AMS Politik und Öffentlichkeit als Hauptkunden verstanden werden. Individuen werden laut dieser/diesem Experten/in als Lernende und in ihren sozialen Anliegen und Bedürfnissen nicht wahrgenommen. Auch die Berufstätigen werden, genau wie die „Kunden“ des AMS, nicht mit ihren Anliegen und Bedürfnissen wahrgenommen. Dennoch operiert man auch hier mit „Qualitätssicherung“ und kennt „Professionalisierung“ mit „Zielsystemen, Indikatorensystemen und der Verminderung von Langzeitarbeitslosigkeit“ (G-149-159,186-187, 524ff). Der Ruf von „Professionalisierung“ könnte 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 mehr angedeuteten Ausführungen zu der genannten zweiten Ebene der Professionalisierungsakteur/innen mögen an dieser Stelle genügen. Viele Fragen zum gesellschaftlichen Verständnis der Anbindung von Professionalisierungsanliegen an diese Ebene bleiben offen.³³

2.7.3 Anbieter / Arbeitgeber / Subeinheiten eines Unternehmens

Nach Öffentlichkeit auf der ersten Ebene und Politik / privatwirtschaftlicher Markt / Rechtssystem / weltanschauliche Verbände auf der zweiten Ebene kommen wir zur dritten für Professionalisierungsprozesse tragenden Ebene von Akteur/innen. Hier sind Anbieter von Erwachsenenbildung zu nennen. Da der Begriff der Erwachsenenbildnerin/des Erwachsenenbildners in dieser Arbeit breit gehalten ist, umfassen die hier behandelten Anbieter sowohl Anbieter am freien Markt, als auch politisch, weltanschaulich, konfessionell gebundene Anbieter als auch die Untereinheiten diverser Unternehmen, die innerhalb der Einrichtungen Aus- und Weiterbildungen durchführen. Die vorrangige Rolle und Interessenslage auf dieser Ebene sind: Florieren und Überleben des eigenen Unternehmens, ob dies nun profit-orientiert oder mehr zivilgesellschaftlich ist.

Im Bereich der Sub-Einheit eines großen „gemeinnützigen“ oder profit-orientierten Unternehmens (beispielsweise Feuerwehr als gemeinnütziges, ein international tätiger Konzern als profit-orientiertes Unternehmen) ist die entsprechende Rolle und Interessenslage ähnlich, mit dem einzigen Unterschied, dass diese Sub-Einheit sich noch stärker ihrer Unterordnung und Einbindung ins Gesamtunternehmen bewusst sein wird und weniger selbstständig agieren kann. Die Instrumente, die die Einrichtungen auf dieser Ebene für ihr Florieren einsetzen, werden sich – je nach Positionierung in der Gesellschaft – jedoch sehr unterscheiden. Wie bereits oben angemerkt, gibt es viele Trägerverbände der Erwachsenenbildung, welche hier Instrumente des Lobbyings und der Kooperationen mit der Politik einsetzen werden. Auch Zusammenschlüsse zu Verbänden sind möglich, in Österreich beispielsweise die Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs, die seit den

³³ Die Erwachsenenbildungsforschung arbeitet daran (etwa Schrader 2011 und 2014).

1970er-Jahren auf Basis des Erwachsenenbildungsförderungsgesetzes (Bundeskanzleramt Österreich, o.J.) mit staatlicher Bildungspolitik kooperiert. Ein weiterer breit wirksamer Zusammenschluss in Österreich ist die „Berufsvereinigung der ArbeitgeberInnen privater Bildungseinrichtungen“ (BABE), welche kollektivvertragliche Reglementierungen für „Beschäftigte in privaten Einrichtungen der Erwachsenenbildung“ aushandelt.

Bei diesem zweiten Zusammenschluss wird deutlich, dass Anbieter/innen von Erwachsenenbildung die Rolle und die Aufgabe von Arbeit-, oder Auftraggebern für Erwachsenenbildner/innen haben. Genau in dieser Rolle und in dieser Interessenslage werden Akteur/innen dieser Ebene an Teilen struktureller Professionalisierung der Berufsgruppe Erwachsenenbildner/innen kaum interessiert sein. Die Ergebnisse struktureller Professionalisierung, wie ein definiertes Tätigkeitsprofil mit Lizenzen für Tätigkeiten, welche nur Erwachsenenbildner/innen ausüben können, bringt Erwachsenenbildner/innen erhöhte Chancen verlässlichen Erwerbs. Die Arbeit- und Auftraggeber jedoch können in diesem Falle auf einen beschränkteren Pool an Arbeitskräften zurückgreifen, ihre Freiheiten sind somit eingeschränkt, die unmittelbaren Kosten erhöhen sich. Eine Expert/innensicht 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 auch Anbieter und Arbeitgeber von der strukturellen Professionalisierung und dem gehobenen Status der Profession profitieren, da ihr Ansehen gemeinsam mit der Profession steigt, die Qualität der geleisteten Arbeit würde steigen, da Anreizfaktoren für individuelle Professionalisierung gegeben sind und gute Arbeitskräfte nicht abwandern, das Lohn- und Honorarniveau würde sich höchstwahrscheinlich

dementsprechend erhöhen. Dies wiederum ist ohne erhöhte Einnahmen aus eigenen Gewinnen und/oder aus öffentlichen Förderungen nicht denkbar.

Was nun wichtig ist an dieser Ebene der Akteur/innen im Feld struktureller Professionalisierung, ist, wie bereits erwähnt, dass diese nicht nur sich selbst, der eigenen Einrichtung und dem Lernen und der Bildung Erwachsener als Selbstzweck dienen, sondern sehr oft auch Teil konfessioneller, politischer, weltanschaulicher Verbände sind. Bezüglich struktureller Professionalisierung müssen sie also mehrere Interessenslagen ausbalancieren und müssten so in einem permanenten inneren Konflikt sein: 1. Die Interessen der Trägerverbände, der weltanschaulichen, politisch-konfessionellen Richtungen, denen sie angehören, 2. das unmittelbare Interesse am Überleben und Florieren der eigenen Einrichtung sowie 3. das Interesse daran, die Beziehungen zu ihren Arbeit- und Auftragnehmer/innen möglichst positiv zu halten, individuelle Professionalität hier zu fördern ohne mit Honorar- und Gehaltsforderungen konfrontiert zu werden, die sie unmittelbar nicht tragen können. Verglichen dazu haben es Anbieter von Erwachsenenbildung am freien Markt scheinbar einfach: Sie sind lediglich der Lage von Angebot und Nachfrage verpflichtet und setzen die klassischen Instrumente des Marketings eines privatwirtschaftlichen Betriebes ein. Solange die Profession Erwachsenenbildner/in gesetzlich nicht reglementiert ist, können sie aus einem großen Pool aus möglichen Arbeitskräften schöpfen und müssen sich auch organisatorisch an keine Vorgaben halten. Ein interviewter Experte meint zum Beispiel Sprachschulen und ihrem Engagement für Professionalisierung lapidar: Die Sprachschulen „*kümmern sich um gar nichts*“, nämlich weil „*sie sich rechnen*“. (A-456)

Auch bei diesem Punkt der Anbieter und Arbeitgeber können wie auf Ebene 2 weiter oben nur kursorische Anmerkungen gemacht werden, eine genauere systematische Analyse ist ausständig und bleibt Aufgabe der Profession und Disziplin auf ihrem Weg der strukturellen Professionalisierung.

2.7.4 Wissenschaftliche Disziplin

Bezüglich des Prozesses der strukturellen Professionalisierung erfährt man in der Professionssoziologie in den allermeisten Konzepten, dass eine wissenschaftliche Basis Teil einer Profession sein muss (Kurtz 2005:35f, 2003:97, Meuser 2005:258). Auf der Professionsstufe bestehen laut Hartmann (1972:41) Wissensbestände in Form von wissenschaftlichen Theorien und Kausalerklärungen, das Kriterium Effizienz spielt eine große Rolle und wird durch erklärendes Wissen ergänzt. Wenn Pfadenhauer auch größtenteils vom Konzept Profession abrückt, so ist auch bei ihr „professionelle Kompetenz“ (2005:14) gekennzeichnet durch eine „Befähigung“, die zumindest meist durch wissenschaftliche Ausbildung gegeben ist.

Die Frage lautet nun, welche Rolle die Disziplin als Akteur/in im Prozess einer Professionalisierung einnimmt. Diese Rolle dürfte unterschiedlich gelagert sein.³⁴ In den USA besteht laut Rubenson und Elfert (2015) Erwachsenenbildungsforschung bereits seit dem Ende der 1920er Jahre, parallel dazu entstand die Erwachsenenbildung als Profession. Laut Stichweh (1987) sind die „vormodernen Professionen“ jedoch vor den dazu gehörenden wissenschaftlichen Disziplinen entstanden, Universitäten übernehmen in diesem Fall später wichtige Funktionen für Professionen. Im Falle einer „sekundären Professionalisierung“, um die es auch bei der Erwachsenenbildung gehen dürfte, findet aber eine späte Professionsbildung statt, die nicht aus einer etablierten Berufsgruppe heraus entsteht. Im deutschsprachigen Raum dürfte so eine sekundäre Professionalisierung stattfinden. Schrader (2011:81) meint, Professionalisierung wird weniger von Vertretern der Berufsgruppe selbst vorangetrieben, sondern kommt aus dem Wissenschaftssystem. Seit Bestehen der Disziplin jedenfalls denkt die Erwachsenen- und

³⁴ Bei der Unterscheidung zwischen Disziplin und Profession folge ich Stichweh. Eine Profession ist laut Stichweh 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 und unterschiedliche Systeme beruflichen Handelns in modernen Gesellschaften, die miteinander in Wechselwirkung stehen. Disziplinen sind in ihrem Gesellschaftsbezug darauf konzentriert „Welt- und Gesellschaftsbilder zu beeinflussen“, indem sie neues Wissen generieren und dies innerhalb ihrer wissenschaftlichen Gemeinschaft diskutieren. Professionen dagegen sind konsequent auf die Beeinflussung von Klient/innen gerichtet, sie wollen „deren Handeln beeindrucken, diese vertrauensmäßig binden und teilweise ein Anschlusshandeln der Klienten motivieren“ (Stichweh 1987:225).

Weiterbildungsforschung über die Professionalisierung der Praxis nach (vgl. etwa Gieseke 1988, Gieseke 2001, Derichs-Kunstmann, Faulstich und Tippelt 1996, Kraft, Seitter und Kollwe 2009, Nittel 2000, Nuissl 2005, Peters, 2004, Jütte, Nicoll und Olesen 2011, Sgier und Lattke 2012). Die Erwachsenenbildungsforschung tritt dabei in zwei Rollen auf: Sie generiert handlungsrelevantes Wissen für die Profession und sie bildet den Nachwuchs aus. Insofern ist sie davon abhängig, dass es einen Beruf gibt, für den sie ausbilden kann. Aber laut Stichweh (1978:254ff) tritt bei sekundärer Professionalisierung, wenn also die Disziplin vor der Profession da ist, eine spezifische Asymmetrie auf: Professionen sind laut Stichweh mehr auf die Disziplin angewiesen als umgekehrt. Obwohl Disziplinen in akademischen Institutionen nur wachsen können, indem sie dort für einen Beruf ausbilden, dessen Praktiker 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, so Stichweh:

„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).

Laut Stichweh (ebd.:256) sind also Professionen 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. Das Verhältnis zwischen Disziplin und Profession bzw. zwischen Disziplinen (im Plural) und der Profession ist so gesehen offen und permanent zu gestalten.

Eingemahnt wird im Falle der Disziplin Erwachsenenbildungsforschung eine ausreichende Distanz zur Praxis einerseits und zur Politik andererseits: Schrader mahnt eine „Forschungskultur“ ein, die die Abgetrenntheit des Entdeckungs- Begründungs- und Verwertungszusammenhanges im Blick behält. „Eine Voraussetzung für die Etablierung einer solchen Forschungskultur ist die ‚Emanzipation‘ von pragmatischen Verwertungsinteressen.“ (Schrader 2006:34) Und, so Schrader weiter, die Abgrenzung

muss auch gegenüber politischen Verwertungsinteressen stattfinden: „Die notwendige Distanz gegenüber den Verwertungsinteressen der Praxis schließt eine Distanz gegenüber den Steuerungs- und Legitimationsinteressen der Politik ein [...]“ (ebd.:35). Es lässt sich mitunter beobachten, dass Begriffe aus anderen Systemen einfach übernommen werden und als wissenschaftliche gehandelt werden. Ein Beispiel ist das Programm des „Lebenslangen Lernens“: Dausien betont in einem Vortrag³⁵, wie wichtig es für die Erwachsenenbildungsforschung ist, das Programm des „Lebenslangen Lernens“ als politisches zu sehen und nicht als pädagogisches/wissenschaftliches. Laut Dausien kommt es dazu, dass Praxis das Programm des Lebenslangen Lernens „pragmatisch gefüllt wird“. Auch Jarvis und Bron (2008:34) machen darauf aufmerksam, dass Praxis und Theorie unterschiedlichen Logiken folgen und allzu oft dahingehend zu wenig unterschieden wird, wenn von „Erwachsenen- und Weiterbildung“ die Rede ist. Gleichzeitig stellt Gruber (2009:02-6) aber auch eine „fatale Theorie-Praxis-Dichotomie“ fest, insofern als wertvolles Zusammenwirken durch wechselseitige Ressentiments verhindert wird. Parallel zu einem kritischen Blick, der auf korrekte Grenzziehungen Wert legt, ist der Nutzen von praxisnaher Forschung zu sehen.³⁶ Nicht nur sind wissenschaftliche Aktivitäten im Bereich der Professionalisierung Orientierung gebend für Praxis und Politik, auch wissenschaftliche Selbstaufklärungsprozesse werden durch Praxis Kooperation auf hohem Niveau unterstützt. So helfen evidenzbasierte Forschung und Arbeit an Ein- und Ausschlusskriterien für beruflich ausgeübte Erwachsenenbildung sowie empirische Beschreibungen der Erwachsenenbildung³⁷ der Disziplin (und damit auch der Profession) dabei, die Grenzen des eigenen Gegenstandes zu schärfen. Ein elaborierter disziplininterner Diskurs darüber, wie die eigene Rolle als Wissenschaftler/in im Zusammenwirken und in der Abgrenzung von Praxis und Politik zu gestalten ist, ist ausständig. Mit Stichwehs systemtheoretischem Blick zeigt sich, dass die Abgrenzung und

³⁵ Vortrag gehalten am 27.5.2010 im Depot Wien zum Thema *‘Lebenslanges Lernen’ und ‘biographische Kompetenz’ als Voraussetzung für politische Partizipation? Oder: Was hat Biographie mit politischer Bildung zu tun?* Vgl. dazu auch Rothe (2011).

³⁶ Einen Überblick über die Disziplinentwicklung in Österreich mit ihrer vielfältigen Geschichte, der hohen gegenwärtigen Bedeutung und Herausforderungen findet sich in Gruber (2009).

³⁷ Beispiele für Profession und Disziplin schärfende Kooperationen aus Österreich sind die Anerkennungskriterien von Ö-Cert und Initiative Erwachsenenbildung, die Qualifikationsprofile der wba (Initiative Erwachsenenbildung o.J., Ö-Cert. Qualitätsrahmen für die Erwachsenenbildung in Österreich 2013, wba 2015) sowie die Erhebungen in Gruber, Brügger und Huss 2009 und 2014, Steiner u.a. 2010 und 2015.

Distanz eher auf der Ebene der Rolle (Aufgabenzuschnitt, Zuständigkeit, Entscheidungsberechtigungen etc.) stattfinden muss, als auf der Inhaltsebene. In seinem Professionsverständnis können nämlich Hochschulprofessor/innen als „innerprofessionelle Eliten“ gesehen werden und sind damit auch Teil der Profession. Die Handelnden, die Professionalist/innen, welche auf Klient/innen wirken, sind die „praktizierende Elite“ (vgl. die Darstellung in Multrus, 2004:70ff).

Zusammengefasst kann strukturelle Professionalisierung auf die Bildung einer Disziplin bzw. auf den Anschluss an wissenschaftlich generiertes Wissen nicht verzichten. Im Falle der „späten oder neuen Profession“ (Stichweh 1987) kann die Disziplin der Bildung einer Profession vorangehen. Nicht zuletzt haben die kurzen Ausführungen hier Einblick darin gegeben, dass auch das Verhältnis zwischen Profession und Disziplin ein gewisses Kräftefeld ist, in dem beide in unterschiedlicher Weise voneinander abhängig sind. Im Falle der weiter vorangeschrittenen Bemühungen um Erwachsenenbildungsprofessionalisierung dürfte die Disziplin weiterhin aufgefordert sein, an den ausständigen Klärungsprozessen mit der nötigen Rollenklarheit teilzuhaben.

2.7.5 Professionalisierungseinrichtungen abseits Hochschule

Unter Professionalisierungseinrichtungen verstehe ich Einrichtungen, die Aus- und Weiterbildungen dezidiert für Erwachsenenbildner/innen anbieten. Womöglich kann man mit Nittel und Schütz (2012:232) nicht nur auf der Ebene der Erwachsenenbildner/innen, sondern auch auf der Ebene der Professionalisierungseinrichtungen davon sprechen, dass die Erwachsenenbildungsforschung mit einem „zu einem starren Deutungsmuster geronnenen Bild der Heterogenität“ arbeitet. So nennen Egetenmeyer und Schübler (2012:29) für Deutschland folgende „Herkunftstypen“ von Professionalisierungseinrichtungen: *trägerspezifische, branchenspezifische, allgemeine Erwachsenenbildung, berufliche Weiterbildung, Ausbilderverordnung, Berufsverbände, -genossenschaften, Kammern, Gewerkschaften, wissenschaftliche Angebote*. Wenngleich eine derartige Auflistung an sich ein wichtiger erster Schritt ist, ist in einem weiteren Schritt die

Bedeutung dieser gesellschaftlichen Verortung der Professionalisierungseinrichtungen für die Professionalisierung genauer zu untersuchen. Diese genaue Untersuchung ist ausständig und kann auch in der vorliegenden Arbeit nicht geleistet werden. Im Folgenden werden jedoch die erarbeiteten Anstöße aus den bisherigen Theorierecherchen kurz bezüglich Professionalisierungseinrichtungen zusammengefasst und Beobachtungen zu Österreich eingespeist.

Professionalisierungseinrichtungen sind Teil jeder Profession, wobei die Ausbildung von Angehörigen einer Profession diese von Berufen unterscheidet, insofern die Ausbildung „auf gehobenem Niveau“ (Smith 2013:643f) liegt. Professionalisierungseinrichtungen liegen, abgesehen von einer Disziplin, welche am Beginn sekundärer Professionalisierung liegen kann³⁸, nicht am Anfang der Prozesse struktureller Professionalisierung. Professionalisierungseinrichtungen werden jedoch, gleich nachdem sich tragende Akteur/innen gefunden haben, aufgebaut und dazu eingesetzt, den Nachwuchs der Profession sicher zu stellen. Sie sind Orte, an denen die eigene Wissensbasis tradiert und gepflegt wird. Laut Wilenskys (1972:202f) Untersuchungen von Professionen fand die Einrichtung von Ausbildungsstätten anfangs durch Pioniere unter den Berufsangehörigen oder Klient/innen 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, und d.h., daß sie vor allem auch an Fragen der Ausbildung des Nachwuchses orientiert sind.“ Dies gilt den theoretischen Orientierungen zu Professionalisierung nach auch ein Stück weit, wenn man einbezieht, dass klassische Professionen, die Wilensky und Stichweh im Blick hatten, heute nicht mehr auftreten. Auch wenn sich Professionen zu einem weniger tief strukturell verankerten „Professionalismus“ hin verändern, so ist die Professionsausübung ohne Befähigung und Befugnisse (Pfadenhauer 2005:14) nicht möglich. Wie diese Professionalisierungseinrichtungen dem entsprechend aussehen müssten, wurde im Vorschlag zu einem neuen Professionsverständnis mit strukturell offenen und dynamisch-flexiblen Elementen erläutert. Ein Modell, auf das ich im Zuge der Recherchen gestoßen bin, ist das „flexible System der Kompetenzentwicklung“ von Euler (2013:271f). Dieses

³⁸ Vgl. dazu das Kapitel „Die Entstehung von Berufen und Professionen“.

Modell schafft es, gleichzeitig einen stabilen Kern der Professionsausübung zu formulieren und flexible, offene, variable Elemente zu integrieren. Dabei erscheint mir wesentlich hervorzuheben, dass es 1. eine integrierende, moderierende Institution gibt, welche die Prozesse zu steuern und auszuhandeln vermag und 2., dass die Bezeichnung für diese integrierende Profession umfassend ist, sodass sie die vorhandene Vielfalt der Erwachsenenbildung integrieren kann. Bezeichnungen sind Teil struktureller Verankerungen, so Bourdieu:

„Gruppenbezeichnungen, und zumal die von Berufsgruppen, protokollieren gleichsam einen jeweiligen Stand der Auseinandersetzungen und Verhandlungen um offizielle Bezeichnungen und die damit verbundenen symbolischen wie materiellen Vorteile. Eine Berufsbezeichnung, ein Titel bildet (wie Lohn oder Gehalt) eine positive oder negative Vergütung, im Sinne einer *Unterscheidungsmarke* [...].“
(Bourdieu 1985:25)

Für Österreich ist interessanterweise eine Entwicklung festzustellen, in der genau dieses auf der Ebene individueller Professionalist/innen angeboten wird: Die seit 2007 operativ tätige Weiterbildungsakademie Österreich bietet einen Abschluss als „Erwachsenenbildner/in“, indem fixe im Qualifikationsprofil festgeschriebene Kompetenzen erfüllt werden müssen. Sie bietet jedoch auch flexible Elemente, welche in der Anerkennung unterschiedlichst erworbener Nachweise liegen, in den Wahlmodulen, die anerkannt werden und auf der Diplomstufe in den vier angebotenen Schwerpunkten als „Diplomierte/r Erwachsenenbildner/in“ (Reisinger und Steiner 2014). Es geht also bei erwachsenenbildungsspezifischen Professionalisierungseinrichtungen zentral darum, dass diese eine integrierende Funktion von heterogenen Elementen ausüben und gleichzeitig zu einer „Einheit“ zu bündeln vermögen – ganz im Sinne von Eulers (2013:271f) „Einheit in Vielfalt im Sinne einer koordinierten Pluralität“.

2.7.6 Berufsverbände von Erwachsenenbildner/innen

Wenn schon Professionalisierungseinrichtungen der Erwachsenenbildung innerhalb der beruflichen Erwachsenenbildung nicht prominent als solche sichtbar sind, so gilt dies noch mehr für Berufsverbände von Erwachsenenbildner/innen. Im vorliegenden Schema sind „Berufsverbände“ im Sinne von Zusammenschluss von Vertreter/innen der Erwachsenenbildner/innen als Individuen, als Selbstständige und als Arbeit- und Auftragnehmer/innen gemeint. Klassisch professionstheoretisch müsste es einen Verband geben, welcher die Anliegen der gesamten Profession vertritt, so wie die „Ärzttekammer“ Österreichs dies für Mediziner/innen tut. 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 Trägern/Anbietern auf als auch Verbände von Erwachsenenbildner/innen (Bundesministerium für Bildung und Bundesinstitut für Erwachsenenbildung o.J.b). Wenn auch Akteure auf der Ebene der Anbieter oder Anbieterverbände die Professionalisierung vorantreiben können, so können sie nur eingeschränkt als Sprecher/innen für Erwachsenenbildner/innen auftreten. Eine Interessensvertretung, welche einen großen Teil der Erwachsenenbildner/innen auf individueller und Arbeitnehmer/innenebene umfasst, gibt es in Österreich nur in einem Fall: Das sind die Vertreter/innen der Gewerkschaft (Gewerkschaft der Privatangestellten, Druck, Journalismus, Papier und Verkehrs- und Dienstleistungsgewerkschaft), welche mit der Berufsvereinigung der Arbeitgeber/innen privater Bildungseinrichtungen (BABE) Kollektivverträge für Erwachsenenbildner/innen ausverhandeln. Diese Kollektivverträge gelten jedoch wiederum nur für die in der BABE vereinigten Anbieter (Berufsvereinigung der Arbeitgeberinnen privater Bildungseinrichtungen o.J.). Zusammenschlüsse in einzelnen Unterbereichen der Erwachsenenbildung, wie etwa im Bereich Bildungsberatung, gibt es mehrere. Befragt man Expert/innen Österreichs zu dieser Lage, so ist allen vertraut, dass im Bereich der Erwachsenenbildner/innen zu wenig Vertretung der eigenen Interessen als Berufsgruppe vorhanden ist: Ein/e Expert/in beobachtet, wie die Berufstätigen sich professionalisierenden Standards von außen unterwerfen, welche von anbietenden Institutionen, wie dem AMS, 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 berichteten Interviewpartner/innen auch über Initiativen solche zu gründen, welche scheiterten. Die Begründung für die Gründung einer Berufsgruppenvertretung von einer Expertin/einem 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.³⁹ 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 ... prekäre Verhältnisse.“ (D-137-148)

Die Erwachsenenbildungsforschung hält im Zusammenhang mit Professionalisierung ebenfalls 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, Erfahrungsaustausch, 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, die Ursache dürfte in der immer wieder festgestellten Heterogenität und Zersplittertheit beruflich ausgeübter Erwachsenenbildung liegen. Vor diesem Hintergrund bildet sich keine Gemeinschaft, welche sich

³⁹ Die wba ist die Weiterbildungsakademie Österreich, welche Erwachsenenbildner/innen Zertifikate und Diplome verleiht, mittels Kompetenzanerkennung und auf Basis von Qualifikationsprofilen (wba 2015, Gruber und Wiesner 2012).

zusammenschließen möchte. Ein/ Expert/e/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 angeleitet wurde weiter oben die Idee ausgearbeitet, auch auf dieser strukturellen Ebene, der des Zusammenschlusses zu Berufsverbänden, eine stabile Kerneinheit zu haben, welche moderiert, vermittelt, integriert und gleichzeitig Teil-Berufsverbände zulässt. Dies könnte bedeuten, dass sich die bereits vorhandenen Teil-Berufsvertretungen der Erwachsenenbildner/innen zu einer zentralen Einheit zusammenschließen, wobei sie einerseits eine Einheit bilden und andererseits ihre Unterschiedlichkeit wahren können. Berufspolitisch gesehen würde das die Erwachsenenbildner/innen in eine für die Mitgestaltung der eigenen Berufstätigkeit relevante Position bringen. Pfadenhauers Professionskonzept folgend ginge es für erfolgreichen „Professionalismus“ auch auf dieser Ebene um die gekonnte Darstellung von Kompetenz, um die Übereinstimmung zwischen Befähigung und Befugnis.

Wenn bei Ebene 2 (Politik...) Qualitätssicherung diskutiert wurde, so kann sie hier nochmals aufgegriffen werden. Qualität ist Teil klassischer und neuer Professionskonzepte, auch wenn sie nicht als solches benannt wird. Die Qualität der von Professionen geleisteten Arbeit dient Professionsangehörigen zur Legitimierung ihres Status und ihres Wertes sowie zur Selbstdefinition eigener Leistung.⁴⁰ Die „Darstellung von Qualität“ geleisteter Arbeit ist daher durchaus eine von mehreren Strategien von Berufsgruppen auf ihrem Weg der strukturellen Professionalisierung. In einem Expert/inneninterview wurde Qualität als eine Art „*Eintrittskarte*“ in die Berufstätigkeit

⁴⁰ Nimmt man den klassischen Merkmalsansatz zur Beschreibung von Professionen (welcher heute in dieser Breite nicht mehr gültig ist), so sind Merkmale hoher Qualität enthalten, nicht jedoch als solche benannt: wissenschaftlich fundiertes Sonderwissen; lang andauernde, theoretisch fundierte Ausbildungsgänge auf akademischem Niveau; berufsständische Normen (Code of Ethics).

gesehen. (Gleichzeitig relativierte der/die Expert/in aber auch, dass allein mit Qualität noch keinerlei „Berechtigung“ (A-683) vorliege.) „Qualität“ ist also ein Anliegen mit vielen Akteur/innen, und – wie bei den Akteur/innenebenen und beim Sprechen über Professionalisierung – zeigt sich auch hier wiederum, 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 Anbieterebene relevant sein oder für sich organisierende Professionen, es kann auch von Arbeitnehmer/innen als Überzeugungsmittel gegenüber Auftrag-, und Arbeitgeber/innen ins Treffen geführt werden. Dies zeigt folgender Ausschnitt aus einem Expert/inneninterview:

„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)

2.7.7 Erwachsenenbildner/innen

Hiermit sind wir bei Ebene 7, der letzten Ebene der professionalisierungsrelevanten Akteur/innen einer strukturellen Professionalisierung. Bezüglich struktureller Professionalisierung sind Erwachsenenbildner/innen klassisch professionstheoretisch 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 die Rolle der Vorantreibenden ihrer eigenen Professionalisierung kommen Erwachsenenbildner/innen bislang kaum. Ein Hindernis ist, dass sich Erwachsenenbildner/innen nicht mit dieser Berufsbezeichnung identifizieren. Die Forschungsergebnisse dazu sind zahlreich.⁴¹ Darüber hinaus haben berufstätige Erwachsenenbildner/innen eine eher zurückhaltende Einstellung gegenüber Professionalisierungsprozessen und auch Berufsgruppenvertretungen. Das Bild ist auch hier recht unterschiedlich. Peters' Ergebnisse veranschaulichen das:

⁴¹ Vgl. dazu: „Untersuchungen beruflicher Identität von Erwachsenenbildner/innen“ auf S. 151ff.

„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 Erwachsenenbildner/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) sieht die Möglichkeit des Zustandekommens einer Berufsgruppenvertretung aus der Praxis heraus als eher unwahrscheinlich an, wenngleich diese ihren Interviewergebnissen nach (Hartig interviewte 18 Erwachsenenbildner/innen zu berufskulturellen Selbstbeschreibungen) auf Interesse stoßen würde (ebd.:343). In Hartigs 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 interviewte/r Expert/in sagt 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 [sein Bereich Organisationsberatung,

Anmerkung 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 jedoch bereits jetzt. „Von außen“ beinhaltet in diesem Falle alle Ebenen der Akteur/innen über der Ebene der Berufsverbände und der Erwachsenenbildner/innen selbst (Ebene 1-5). Und tatsächlich dürften alle bisherigen (durchaus erfolgreichen) Bemühungen der strukturellen Professionalisierung in Österreich bislang von Ebene 1-5 kommen und nicht von 6 und 7. Ein/e Expert/in beobachtet, wie die Berufstätigen sich professionalisierenden Standards von außen unterwerfen, welche von anbietenden Institutionen kommen, statt einen eigenen Berufsverband zu gründen. Er/sie beurteilt diese Lage als „*skurril*“ (E-540).

Die Ambivalenz gegenüber Standardisierungen im Rahmen struktureller Professionalisierung⁴² spiegelt sich auf der Ebene der Erwachsenenbildner/innen wider. Man ist sich des Nutzens von Standards bewusst, diese sollen jedoch nicht zu weit gehen und berufliche Freiheiten nicht einschränken. Folgende Expert/innenmeinung ist ein gutes Beispiel für diese Ambivalenz: Ein/e Expert/in äußert sich positiv zu Zertifizierungen: „*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 Anerkennung und Aufwertung ihrer Berufserfahrung motiviert.⁴³ Gleichzeitig meint der/die oben genannte Expert/in, dass man eigentlich nur mehr 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) meint er/sie. Zwei ander/e interviewte Expert/innen befürchten, dass die Freiheit in der Berufsausübung zurückgeht und womöglich auch die „*Teilnehmer/innenorientierung*“, die als qualitativ hochwertig gesehen wird, mit eingeführten Standards nicht mehr zu haben ist (A-548-551, 789, 803; B395). Eine offen verbleibende Frage ist, ob die Ambivalenz kleiner wäre bzw. die

⁴² Vgl. dazu Kapitel „Ambivalentes Verhältnis zu struktureller Professionalisierung“.

⁴³ Dieses Ergebnis brachten die Befragungen von Erwachsenenbildner/innen zu ihren Motiven für einen wba-Abschluss als Erwachsenenbildner/in (Steiner u.a. 2014: 23ff, Brüner, Gruber 2014).

Akzeptanz von Standardisierungen und strukturellen Elementen der Professionalisierung höher, wenn diese von Akteur/innenebenen 6 und 7, also von Berufsverbänden und Erwachsenenbildner/innen, mitgestaltet wären.

Zusammengefasst dürften Erwachsenenbildner/innen wenig Problembewusstsein und wenig Motivation generell dafür haben, sich institutionell als Gruppe zu formieren. Andererseits ist die bekannte Heterogenität innerhalb der Erwachsenenbildung ein großes Hindernis für Berufsverbände, welche die ganze Erwachsenenbildung umfassen, weil ein Gemeinsames auf dieser Ebene nicht wahrgenommen wird.⁴⁴ Die Zurückhaltung oder Ablehnung von Standardisierungen und Vorgaben für den eigenen Berufsbereich, birgt jedoch zwei Gefahren: 1. Die Standards und Vorgaben werden von außen gesetzt und können nicht beeinflusst werden und 2. Es handelt sich bei erwachsenenbildnerischer Tätigkeit ohne strukturelle Verankerungen nicht um einen Beruf, sondern lediglich um Erwerbsarbeit mit entsprechender Erwerbsunsicherheit, geringer Anerkennung und häufig geringer Entlohnung.⁴⁵

Fasst man nun die Erkundungen von Akteur/innen und Akteur/innenebenen zusammen, so sticht besonders die Ebene 2: Fördergeber / Politik / freier Markt / Rechtssystem / weltanschauliche Verbände als prägend für das Professionalisierungsgeschehen ins Auge. Diese Tatsache ist von der Forschung bislang noch nicht systematisch aufgearbeitet worden. Es scheint ein sinnvolles Forschungsvorhaben der Erwachsenenbildungsforschung die hier vorfindbare Landschaft systematisch zu durchkämmen, ihre Positionierungen bezüglich Erwachsenenbildung und Professionalisierung zu erkunden. Diese Ebene ist äußerst komplex und hat Unterebenen, welche auch im vorliegenden Schema nicht erfasst sind, auf das Rechtssystem wurde gar nicht eingegangen, auch nicht auf den freien Markt. Weiters wurde offensichtlich, dass

⁴⁴ Der Vorschlag Teil-Berufsverbände zu bilden und diese in einen größeren zu integrieren, als Realisation eines strukturell verankerten und dynamisch offenen Professionskonzeptes, wird im Kapitel „Empfehlung eines ausgemittelten Professionskonzeptes“.

⁴⁵ So nehmen Erwachsenenbildner/innen vorhandene Angebote zur Professionalisierung gerne wahr, welche einen gelungen strukturellen Anreiz für individuelle Professionalisierung darstellen. Sie bekommen dafür, wie die Evaluationen der Weiterbildungsakademie Österreich zeigen, jedoch wenig erhöhte berufliche Möglichkeiten, verbesserte Arbeitsbedingungen oder bessere monetäre Honorierung ihrer Arbeitsleistung (Brünner, Gruber 2014:58, Steiner u.a. 2015:59).

eine derartige Einteilung nach Ebenen, unterschiedlichen Interessenslagen, Institutionalisierungsgraden und gesellschaftlicher Anbindung aufzuzeigen vermag, dass es Akteur/innen gibt, die an unterschiedlichen Ebenen gleichzeitig teilhaben – eine schwierige und unklare Situation. So haben viele Anbieter eine enge Anbindung an die Ebene der Politik, die Disziplin Erwachsenenbildungsforschung hat wiederum eine enge Anbindung an die Praxislandschaft. Schrader dazu:

„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.“

(Schrader 2014:195)

Am Beispiel der Verwendung der Begriffe und der Anliegen „Qualitätssicherung“ und „Professionalisierung“ wurde aufgezeigt, dass diese auf den verschiedenen Ebenen Unterschiedliches bedeuten können: Die politische Agenda verfolgt damit hohe individuelle und organisatorische Qualität und in der Folge eine höhere allgemeine Lernbeteiligung (und keine umfassende strukturelle Professionalisierung im Sinne dieser Arbeit), Qualitätssicherung und Professionalisierung auf der Ebene der Anbieter könnte als Marketinginstrument gegenüber der Öffentlichkeit oder der Politik eingesetzt sein, um nur ein Beispiel zu nennen. Eine Berufsgruppe, welche sich als Profession darstellen möchte, zeigt gehobene Qualität, um Vertrauen in sie zu erzielen. Erwachsenenbildner/innen sprechen davon, dass Qualität nur erzielt werden könne, wenn die strukturellen Bedingungen des Arbeitsplatzes verbessert werden. Daraus folgt, dass das Sprechen über „Professionalisierung“ und „Qualitätssicherung“ eines zweiten Blickes zu würdigen ist. Wenn es um strukturelle Professionalisierung geht, so muss darauf verwiesen werden, dass es hier nur um Teilelemente von Professionalisierung geht und auch darauf, welche fehlen würden. Die Disziplin Erwachsenenbildungsforschung ist aufgefordert, Beiträge zu Begriffsklärungen zu bringen.

3 Teil II: Heterogenität erfassen: Professionsspezifische Subkulturen und Soziale Welten

Die deutschsprachige Forschung zu Erwachsenenbildung hat seit der Auseinandersetzung mit Professionalisierung, also seit rund 50 Jahren, auch das Anliegen erwachsenenbildnerische Praxis zu erfassen. Die Leistung der Erwachsenenbildungsforschung liegt darin, immer wieder beruflich ausgeübte Erwachsenenbildung qualitativ beschrieben und quantitativ erfasst zu haben (beispielsweise: Peters 2004, Hippel und Tippelt 2009, Research voor Beleid 2010, Schrader 2011, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung 2014, für Österreich: Verband Österreichischer Volkshochschulen o.J., Gruber, Brüner und Huss 2009 und 2014). Die Beschreibungen umfassen dabei Tätigkeitsprofile und Kompetenzanforderungen, institutionelle Settings und Organisationstypen, Arten der Arbeits- und Angestelltenverhältnisse, berufliche Sozialisation und Ähnliches. Sie zeichnen sich durch unterschiedliche Zugänge der Fragestellungen und methodologischen Verortung aus. Wie beim Thema „Professionalisierung“ fehlt auch hier eine erschöpfende disziplininterne Einigung darüber, welche Methoden und Zugänge, welche Fragestellungen, welche Ergebnisse tragend sind, sowie ein systematisch aufeinander aufbauender Forschungsstand. Es fehlt bislang ein tradierter Kanon disziplinärer Zugänge, wichtiger Forschungsarbeiten und Forschungsmethoden. Schrader resümiert aus einer Analyse vorhandener Lernforschung, dass hier die Qualität empirischer Arbeiten zu verbessern wäre, denn:

„In qualitativer Hinsicht bot sich das Bild einer anwendungsnahen, aber theoriearmen und `zerstreuten`, überwiegend mit qualitativen Methoden arbeitenden `Kleinforschung` (Nuissl 2002:345), die von engagierten Einzelkämpferinnen und Einzelkämpfern betrieben wird und eine nur geringe Kontinuität im Blick auf Themen und Akteure aufzuweisen hat.“

(Schrader 2006:31)

Für das konkrete hier interessierende Untersuchungsgebiet, die Erfassung der Erwachsenenbildung, sind vorliegende Arbeiten für Schrader (2011:103ff) nicht erschöpfend und systematisch unbefriedigend. Der Datenerfassungszugriff der

Erwachsenenbildungsforschung ist aufgrund der existierenden Unklarheiten erschwert. Die Unklarheit des Gegenstandes Erwachsenen- und Weiterbildung beschreibt Nuissl (2009:405) anhand seiner vielfältigen Einbettung in die Gesellschaft als „gewachsenen gesellschaftlichen Bereich“:

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

(Nuissl 2009:405)

In einer derartig unscharf begrenzten Lage beruflich ausgeübter Erwachsenenbildung ist es eigentlich unmöglich, eine erschöpfende Erfassung erwachsenenbildnerischer Praxis zu leisten. Professionsinterne und disziplinäre Diskussionsprozesse darüber, was das Zu-Erfassende ist, sind zu intensivieren, dezidierte Begründungen für die Grenzziehungen müssen von der Disziplin erarbeitet werden. Im Rahmen von Bildungsberichten und Bildungsstatistiken finden hier bereits viele konzeptive Überlegungen statt (beispielsweise Gnahs und Reichart 2014), diese dienen vorrangig der Politik und haben damit eine etwas andere Stoßrichtung als jene der Disziplin- und Professionsentwicklung. In dieser Arbeit wird v.a. die Heterogenität des Personals in der beruflichen Erwachsenenbildung fokussiert und ein eher kulturwissenschaftlicher Zugang gewählt, der erlaubt das Phänomen genauer zu analysieren. So sollen etwa Bedingungsfaktoren für Heterogenität mit den vorgeschlagenen Beschreibungsmodellen theoretisch angeleitet in den Blick kommen können. Das „zu einem starren Deutungsmuster geronnene Bild der Heterogenität“ der Erwachsenenbildung (Nittel und Schütz 2012:232) sowie der Umstand, dass hier „kein wissenschaftlich fundierter Umgang mit Heterogenität“ (ebd.) existiert, müssen überwunden werden. In dieser Situation möchte die vorliegende Arbeit einen Beitrag zu disziplinärer Klärung leisten.

Dazu wird in einem kurzen Überflug existierende Forschung zur Erfassung (heterogener) erwachsenenbildnerischer Praxis dargestellt und in eine erste Systematik gebracht. Es geht darum, die wissenschaftlichen Fragestellungen und methodologischen Zugänge einer Systematisierung zuzuführen und die Disziplinentwicklung dabei bezüglich ihrer

Forschungszugänge voranzutreiben. Im Besonderen verfolgt die einleitende Darstellung der existierenden Erhebungen erwachsenenbildnerischer Praxis den Zweck, die im Anschluss erarbeiteten Beschreibungsmodelle (Subkulturen und Soziale Welten) in eine Typologie einzubetten.

Im Anschluss bemühe ich mich insbesondere um die Entwicklung neuer Beschreibungsmodelle für die Erfassung der „Profession“ Erwachsenenbildung, welche Mechanismen der Kollektivbildungen zwischen Erwachsenenbildner/innen fokussiert und gleichzeitig einen theoretisch angeleiteten Blick auf Heterogenität erlaubt. In diesem Zusammenhang wird der in der deutschsprachigen Erwachsenenbildungsforschung häufig verwendete Terminus „Berufskultur“ (Nittel 2000:27, Peters 2004:54f, Gruber 2006:184, Hartig 2008:14, Niedermaier 2008:3) aufgearbeitet und einer Analyse unterzogen. Die in diesem Terminus „Berufskultur“ bislang lediglich angedeuteten Modelle für eine Beschreibung von Erwachsenenbildung: 1) Kulturelemente der Erwachsenenbildung und 2) Soziale Welten und Arenen der Erwachsenenbildung werden theoretisch genauer ausgearbeitet und als Vorschlag für weitere empirische Arbeiten aufbereitet. Wenn es im ersten Teil darum ging, die hinter der Feststellung von fehlenden strukturellen Professionsmerkmalen stehenden Konzepte für Beruf und Profession einer genaueren Betrachtung und teilweisen Revision zu unterziehen, so geht es in diesem Kapitel darum, ein Konzept zu entwerfen, das erlaubt die existierende heterogene Praxis der Erwachsenenbildung zu beschreiben. Es geht in der Konzeptarbeit auch, aber nicht vorrangig darum, die inhaltlichen Erscheinungsformen von Subkulturen der Erwachsenenbildung zu beschreiben. Dass es Diversität von Subkulturen gibt, ist vielfach beschrieben, wie der Einblick in den Forschungsstand zu beruflichen Kulturen in der Erwachsenenbildung belegt.⁴⁶

Das vorgeschlagene theoretische Schema zum Umgang mit dieser Diversität dient dazu, die Dynamik hinter der Diversität zu erkennen sowie andererseits auch theoretische Elemente aufzuspüren, die erlauben, den Prozess zunehmender struktureller Professionalisierung auf der Ebene kleinerer Kollektivbildungen (Subkulturen und sozialen Welten) zu verfolgen und zukünftige Erhebungen zu inspirieren. Das Besondere

46 Vgl. dazu 3.2.1.

an diesem theoretischen Zugang zu Professionalisierung ist, dass damit eine Zwischenstufe sozialer Aggregation zwischen Individuum und gesamter Profession in den Blick kommt. Ein Schwachpunkt bisheriger Forschung zu Professionalisierung der Erwachsenenbildung könnte nämlich darin liegen, dass entweder ausschließlich Individuen, also einzelne Erwachsenenbildner/innen, in den Blick genommen werden oder gleich die ganze Profession Erwachsenenbildung. Häufig wird dabei die normative Anforderung, die Attribute einer/eines Professionsangehörigen zu haben, mehr oder weniger implizit an die untersuchten Erwachsenenbildner/innen gestellt (etwa bei Hartig 2008 und Peters 2004).

Was ausständig ist, ist die Untersuchung und empirische Feststellung vorhandener Dynamiken innerhalb der beruflichen Erwachsenenbildung, welche auf strukturelle Professionalisierung hindeuten. Im Besonderen werden hier Kollektivbildungen innerhalb der Erwachsenenbildung in den Blick genommen.⁴⁷ Dazu eignet sich der Zugang über Berufskulturelemente/Subkulturen und Soziale Welten der Erwachsenenbildung sehr gut. Die zu beantwortenden Fragen lauten:

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

Die Grenzen der hier vorgeschlagenen Konzepte zu professionsspezifischen Subkulturen und Sozialen Welten hinsichtlich ihrer Eignung strukturelle Professionalisierungsprozesse zu beschreiben, sollen jedoch nicht verschwiegen werden: Die hier intendierte Beschreibung von professionsspezifischen Subkulturen der Erwachsenenbildung erlaubt

⁴⁷ Einen methodologisch ähnlich gelagerten Ansatz, nämlich für strukturelle Prozesse hoch relevante Elemente der Kollektivbildung zu fokussieren, verfolgen zwei Arbeiten, denen es jedoch nicht vorrangig um Professionalisierung geht: Forneck und Wrana (2005) analysieren feldtheoretisch; Jütte (2002) legt mit „Soziales Netzwerk Weiterbildung“ eine „Analyse lokaler Institutionenlandschaften“ vor, die Kooperation und Konkurrenz in der gelebten Weiterbildung in den Fokus nimmt.

keinen ungehinderten Einblick in das, woran genau die strukturelle Professionalisierung bislang scheitert, weil diese in der Regel nicht von allen Angehörigen einer Profession / eines Berufes mit ihren verschiedenen Zugängen vorangetrieben wird, sondern von einzelnen Vorreiter/innen und Stellvertreter/innen der ganzen Berufsgruppe. Die vorgeschlagenen Konzepte sollen jedoch eine Hilfestellung für jene Professionsangehörigen sein, die Professionalisierung vorantreiben möchten, sowie auch für die Disziplin Erwachsenenbildungsforschung und für politische Akteur/innen. Diese können ein systematisch angeleitetes differenziertes Bild von Mechanismen der Kollektivbildungen innerhalb der Erwachsenenbildung bekommen sowie von Mechanismen, die diese Kollektive voneinander trennen. Im Folgenden wird vorab eine Typologie für Forschungszugänge der Erwachsenenbildungsforschung vorgestellt.

3.1 Typologie von Forschungszugängen zur Erfassung beruflich ausgeübter Erwachsenenbildung

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

1. Beschreibungen der Institutionen, in die beruflich ausgeübte Erwachsenenbildung eingebettet ist (von Organisationstypologien bis zu Governance-Zugängen)
2. Arbeitsmarktspezifische, soziodemographische Erfassung von Erwachsenenbildner/innen
3. Beschreibung von Kompetenzen, Qualifikationen und Tätigkeitsbereichen
4. „Weichere“ Beschreibung beruflich ausgeübter Erwachsenenbildung als Kultur und Kollektivbildungen

Tabelle 4: Typologie von Forschungszugängen zur Erfassung beruflich ausgeübter Erwachsenenbildung

Typ 1: Beschreibungen der Institutionen, in die beruflich ausgeübte Erwachsenenbildung eingebettet ist (von Organisationstypologien bis zu Governance-Zugängen)

Dieser Typ der Erfassung beruflich ausgeübter Erwachsenenbildung ist für Professionalisierungsprozesse von hoher Relevanz. Wie im Kapitel 2.7 („Akteur/innen der Professionalisierung“) bereits aufgezeigt, finden auf dieser Ebene Prozesse der Steuerung beruflich ausgeübter Erwachsenenbildung statt, welche eng mit inhaltlichen und strukturellen Aspekten der Professionalisierung verbunden sind. Es werden sowohl Tätigkeitsprofile und Berufsbilder als auch Beschäftigungsverhältnisse und Qualitätskriterien, formale Vorgaben für Förderungen auf dieser Ebene in die Wege geleitet und gestaltet, um nur einige Aspekte zu nennen. Erhebungen auf dieser Ebene sind im Grunde genommen unerlässlich, will man die Erwachsenenbildung in ihrer Heterogenität und Entgrenztheit fassen.

Im Folgenden werden einige Forschungsergebnisse und Diskussionsbeiträge zu diesem Forschungstyp vorgestellt. Die Darstellung zeigt, dass die Beschreibungen der Institutionen, in die beruflich ausgeübte Erwachsenenbildung eingebettet ist, sehr komplex und schwierig sind.

Schrader (2014) macht deutlich, dass die Erwachsenenbildungsforschung bereits einiges an evidenzbasierten Daten zu bieten hat, hier jedoch in der Ausarbeitung einer disziplinen-eigenen Systematik gewissermaßen noch in den Kinderschuhen steckt. Er selbst legt mit dem „Mehrebenenmodell“ und „Reproduktionskontexten der Organisationen der Weiterbildung“ systematische Analyseinstrumente für diese Ebene vor, die modernisierungstheoretisch und durch den Neoinstitutionalismus inspiriert sind (Schrader 2011 und 2014). Auch die empirische Erhebung von Anbietern und Angeboten der Erwachsenenbildung gehören hierher (etwa für Österreich: Gruber, Brünner und Huss 2009 und 2014). Innerhalb solcher „empirischer“ Erhebungen sind immer Systematisierungen die beruflich ausgeübte Erwachsenenbildung betreffend enthalten, da die Erhebungen kriteriengeleitet sein müssen. Im Falle von Brünner, Gruber, Huss (2009: 9ff) etwa enthält die Systematik eine Definition von „Erwachsenenbildung/Weiterbildung“, eine Definition von „Anbieter/innen“, eine Kategorisierung von Anbietern nach Angeboten (z.B. „allgemeine Erwachsenenbildung,

beruflich orientierte, zielgruppenspezifische, tertiäre, berechtigungsorientierte Erwachsenenbildung“ (ebd:12).

Wie schon in der Darstellung der Akteur/innenebene 2 veranschaulicht, ist die Komplexität und die Hybridität dieser Ebene von einem Ausmaß, welches schwer oder nur in Teilen in eine Systematik zu bringen sein wird. Dabei erkennt die Forschung zum Beispiel, dass sich mitunter Sichtweisen etablieren, die der Realität nicht gerecht werden. So zeigt Lassnigg (2011) für Österreich unter dem Titel „Collective providers and market rhetoric“ auf, dass die „Rhetorik“, welche von der zunehmenden Marktorientierung der Erwachsenenbildung spricht, nicht den Tatsachen der Anbieterlandschaft mit ihrem großen Anteil kollektiver Trägerschaften entspricht und dass es schwierig ist eine empirisch fundierte Klassifizierung zu finden:

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

(Lassnigg 2011:40)

Schrader zeigt (mit Brödel) in seinem Buch zu Modernisierungsprozessen in der Erwachsenen- und Weiterbildung seit den 1960er Jahren in Deutschland auf, dass die Finanzierungswege der Erwachsenenbildung größtenteils nicht mehr, wie man vielleicht annehmen würde, im Bereich der Bildungspolitik liegen:

„Spätestens seit den 1980er Jahren floss jedoch in der Regel mehr Geld aus anderen Ministerien (z.B. im Rahmen der Struktur-, Wirtschafts- oder Frauenförderung) in die Weiterbildung als aus den entsprechenden Mitteln nach den Weiterbildungsgesetzen.“

(Schrader 2011:40)

Und für Österreich macht Lassnigg (2011:43) auf einen Mangel an klarer öffentlicher Zuständigkeit aufmerksam, er sieht viele Akteur/innen im Feld, welche in Konkurrenz und ohne Koordination stehen:

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

„Reproduktionskontexte der Weiterbildung“ als exemplarischer Forschungszugang zum Typ 1

Ein Modell von Schrader wird im Folgenden hervorgehoben dargestellt. Dieses zeigt exemplarisch, wie die Erwachsenenbildungsforschung versucht auf der Ebene der „einbettenden Institutionen“ Systematiken zu schaffen, um die berufliche Heterogenität zu beschreiben. Ich frage in der Darstellung des Modells von Schrader im Besonderen nach Aspekten struktureller Professionalisierung und stelle vereinzelt Überlegungen für Österreich an. Schrader (2011:107) entwickelte „[...] ein Modell der Reproduktionskontexte für Organisationen der Weiterbildung, das die institutionelle Umwelt von Organisationen der Weiterbildung beschreibt und dabei insbesondere die Formen der Beschaffung von Ressourcen und Legitimationen zum Ausgangspunkt nimmt.“

Mit diesen Reproduktionskontexten, die er in einem Koordinatensystem auf einer Achse von „Öffentliche Interessen vs. Private Interessen“ und einer Achse mit „Auftrag vs. Vertrag“ darstellt, gelingt es, vier grundlegende Bereiche und Typen der Erwachsenen- und Weiterbildung sichtbar zu machen (vgl. ebd.:109ff). Es ergeben sich vier Quadranten, in denen sich typologisch alle Organisationen der Erwachsenenbildung zuordnen lassen: Gemeinschaften, Staat, Markt und Unternehmen (ebd.:116).

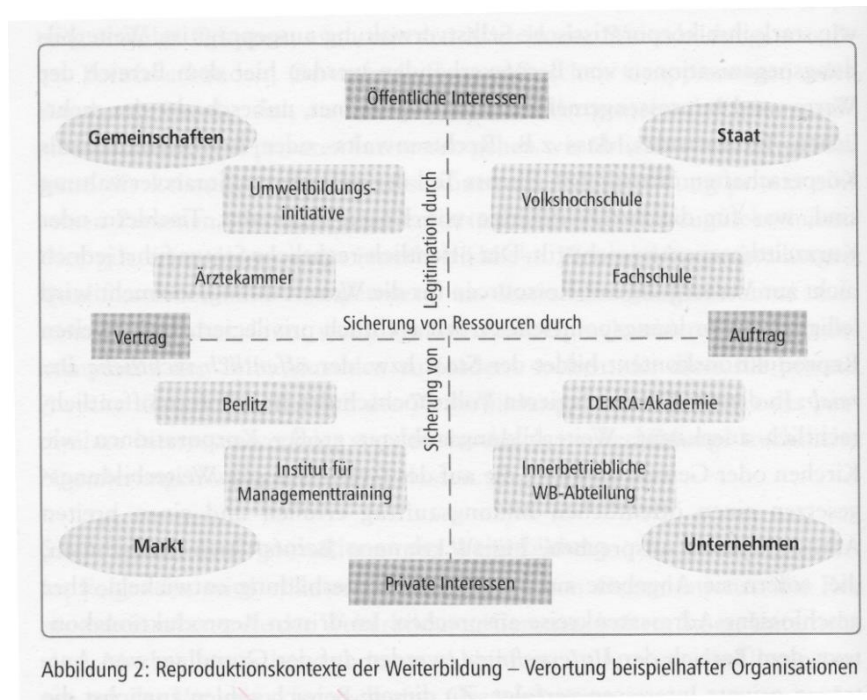


Abbildung 4: Schrader: Reproduktionskontexte der Weiterbildung

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

- 1) „Gemeinschaften“: Hier wären für Österreich etwa Vereine zu nennen, die öffentlichen Interessen dienen und mit Verträgen arbeiten, das können Umwelt-, Frauen- oder mit Migration beschäftigte Initiativen, politische oder religiöse Gemeinschaften sein. Aber auch Weiterbildungsorganisationen von Berufsverbänden, Innungen oder Kammern (die ihre Legitimation über den Verweis auf öffentliche Interessen erhalten) gehören hierher.
- 2) „Staat“: Auch hier dominiert das öffentliche Interesse, die Art der Vereinbarung ist jedoch häufiger Auftrag als Vertrag. Die Organisationen erfüllen einen öffentlichen Bildungsauftrag. Laut Schrader befinden sich in diesem Quadranten „Volkshochschulen, sofern öffentlich-rechtlich anerkannt, Weiterbildungsanbieter großer Korporationen wie Kirchen oder Gewerkschaften, die auf Grundlage von Weiterbildungsgesetzen einen öffentlichen Bildungsauftrag erfüllen, Berufs- und Fachschulen“ (vgl. ebd.:115).⁴⁸

⁴⁸ In Österreich sind die Einrichtungen, die auf Basis des Erwachsenenbildungsförderungsgesetzes (Bundeskanzleramt Österreich, o.J.) – eher implizit (sic!) – „Aufträge“ vom Staat bekommen, zumindest vom Typ her hier enthalten. Sicher im Auftrag des Staates arbeiten diese Einrichtungen im Rahmen von Kursen für formale Schulabschlüsse im zweiten Bildungsweg. Dennoch können diese Organisationen auch anderen Typen gleichzeitig angehören, etwa „Gemeinschaften“. Das österreichische Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (bifeb) als Einrichtung des Bundesministeriums für Bildung und Frauen ist dem Bereich Staat zuzuordnen.

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

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

Wie lässt sich nun strukturelle Professionalisierung in dieser Typologie verorten?

Ganz offensichtlich an dieser Typologie ist, dass auch die Professionalisierung diesen unterschiedlichen Reproduktionskontexten zugeordnet werden kann. Einschränkend ist zu sagen, dass der Fokus von Schraders Schema auf Organisationen liegt. Professionalisierung, wie sie hier thematisiert ist, umfasst zwar Organisationen, jedoch auch andere Ebenen gesellschaftlicher Institutionalisierung. Wenn man von der Rolle absieht, die diese Organisationen haben könnten, wenn sie selbst Professionalisierung vorantreiben, kann man auf die Möglichkeiten der Zugriffe von außen fokussieren. Zugriffe von außen haben bei diesen vier Typen von Organisationen unterschiedliche Hebel. Professionalisierung bzw. Professionalisierung vorantreibende Vorgaben sind aus dieser Sicht Elemente der Legitimation und Teile der Reproduktionsfähigkeit von Organisationen. Es ist nun ganz offensichtlich, dass Unternehmen, in denen die Weiterbildungseinheiten Aufträge von dem privaten Träger des Unternehmens bekommen, außerhalb der Einflussphäre professionalisierungsfördernder Maßnahmen von Seiten der Bildungspolitik sind. Auf derartige Organisationen könnten nur Steuerungszwecksetzungen von politischen Akteur/innen wirken, welche in private

Unternehmen eingreifen dürfen. Strukturelle Professionalisierung der Erwachsenenbildung ist hier zum Beispiel als Teil der Wirtschaftspolitik und des Rechtssystems im Wirtschaftsbereich zu verstehen.

Professionalisierung auf struktureller Ebene bedeutet in diesem Schema generell, dass Auftraggeber (staatliche Einrichtungen und private Unternehmen) sowie Vertragspartner Kriterien formulieren und haben, die Professionalisierung beinhalten und die von den Organisationen erfüllt werden müssen, um für ihre Legitimität und Reproduktion zu sorgen. Wie streng und verbindlich diese Kriterien sind, ist hier Gradmesser für die Stärke der strukturellen Verankerung der Profession: Wenn es lediglich um Qualität anzeigende, eher „anreizende“ Kriterien geht, so ist die strukturelle Verankerung schwach ausgeprägt, geht es um nationalstaatlich und gesetzlich vorgeschriebene Kriterien, die die Existenz und Berechtigung der Organisation betreffen, so ist die strukturelle Verankerung stärker ausgeprägt.

An dieser Stelle werden die exemplarischen Beispiele für Erfassung der Heterogenität beruflich ausgeübter Erwachsenenbildung des ersten Typs beendet. Es zeigt sich einiger Bedarf für die Erwachsenenbildungsforschung und bezüglich struktureller Professionalisierung ein sehr komplexes Feld, bei dem ein wichtiger Faktor hervorstechend ist: Professionalisierung, die erwachsenenbildnerische Praxis umfassend erreicht, muss gesellschaftlich bereichsübergreifend verortet sein, sie ist u.a. mit den gesellschaftlichen Strukturen der Bereiche Soziales, Gesundheit und Wirtschaft zu verknüpfen.

Typ 2: Arbeitsmarktspezifische, soziodemographische Erfassung von Erwachsenenbildner/innen

Der nächste Typus der Forschung zur Erfassung beruflich ausgeübter Erwachsenenbildung ist jener, der die Tätigen in der Erwachsenenbildung anhand statistischer Erhebungen umfasst. Auch hier zeigt sich ein ähnliches Bild der Schwierigkeiten der Erfassung. Erwachsenenbildner/innen arbeiten in unterschiedlichsten Beschäftigungsformen und institutionellen Settings mit unterschiedlichen Tätigkeitsprofilen (Schlögl 2008:11-5, Elias, Dobischat, Cywinski und Alfänger 2015, Gutknecht-Gmeiner 2008, Martin und Langemeyer 2014). Mitunter werden lediglich Trainer/innen oder Lehrende als Erwachsenenbildner/innen oder In-der-Erwachsenenbildung-Tätige behandelt (Beispiele: Lassnigg 2011:37, Poschalko 2011:03-2, Bonnafous, Ardouin und Gravé 2015, Jütte, Nicoll und Olesen 2011:9, Bastian 1997, Stanik und Sawicki 2007). Letzteres ist professionstheoretisch ein deutliches Zeichen dafür, dass Klärung und Einigung bezüglich des Tätigkeitsprofils des/der Erwachsenenbildner/in nötig wäre. Insgesamt ist die Erfassung der Tätigen ein wichtiges Instrument, um Daten über die Berufsgruppe und Wissen über ihre Verhältnisse (Einkommen, Geschlecht,...) zu gewinnen. Nicht zuletzt kann damit die eminente gesellschaftliche Bedeutung und Breite der Erwachsenenbildung (breites Mandat) sichtbar gemacht werden.

Typ 3: Beschreibung von Kompetenzen, Qualifikationen und Tätigkeitsbereichen

Typ 3 der Erfassung beruflich ausgeübter Erwachsenenbildung ist disziplinär und methodisch stärker in der Bildungswissenschaft und in der Berufspädagogik verankert. Es geht hier um Kompetenzen, Qualifikationen, Berufsbilder, Berufsbildelemente, berufliche Tätigkeitsbereiche der Erwachsenenbildner/innen. Eine typische Arbeit, welche die Tätigkeitsprofile in der Erwachsenenbildung und zugehörige Kompetenzen erfasst, ist die Studie von Research voor Beleid (2010) zu empirisch basierten Schlüsselkompetenzen von Erwachsenenbildner/innen. Weitere Beispielarbeiten kommen von Bernhardsson und Lattke (2012), die eine Übersicht über Kompetenzmodelle für Erwachsenenbildner/innen präsentieren, Seitter (2009a), der die berufsbiographische Kompetenzaufschichtung

bespricht und von Gruber und Wiesner (2012), die zwei Anerkennungsmodelle für Erwachsenenbildner/innen vorstellen sowie von Strauch und Pätzold (2012), die Kompetenzrahmen und -profile in der Europäischen Union systematisch betrachten.

Aus der Sicht der Professionstheorie und auf Professionsniveau gesehen, geht es um die zugeschriebene und (bis zu einem gewissen Grad) lizenzierte und strukturell verankerte Zuständigkeit einer Profession, den gesellschaftlichen Bedarf an einer gewissen Dienstleistung zu decken. Im Teil I dieser Arbeit wurde – auf Basis der Recherchen zu klassischen und neuen Professionskonzepten – ein ausgemitteltes Professionskonzept mit dynamisch-offenen und fixen, invariablen Elementen des Professionsbildes empfohlen. Es zeigt sich in den existierenden Arbeiten der Erwachsenenbildungsforschung, dass genau dies mit Kompetenzmodellen schon ein Stück weit passiert, da diese mitunter fixe *und* dynamisch-offene Elemente haben. Bezüglich der Heterogenität der Tätigkeitsbereiche von Erwachsenenbildner/innen (Beratung, Management, Training,...) müssten Arbeiten, die lediglich Teilsegmente aller erwachsenenbildnerischen Tätigkeiten behandeln (z.B. Kompetenzmodelle nur für Lehrende) gleichzeitig das Ganze der Profession Erwachsenenbildung im Blick haben, sofern sie die „Profession Erwachsenenbildner/in“ als Ganzes befördern möchten. Dies entspräche dem erwähnten „flexiblen System der Kompetenzentwicklung“ von Euler (2013), welcher eine „Einheit in Vielfalt im Sinne einer koordinierten Pluralität“ (ebd.:271) empfiehlt.

Typ 4: „Weichere“ Beschreibung beruflich ausgeübter Erwachsenenbildung als Kulturen und Kollektivbildungen

Mit dem Typ 4 schließlich sind wir bei einer Form der Erfassung beruflich ausgeübter Erwachsenenbildung angelangt, welche auch den vorliegenden Teil II dieser Forschungsarbeit dominiert. Forschungsarbeiten dieses Typs erfragen die Perspektiven von Erwachsenenbildner/innen, zum Beispiel Berufsbilder und Meinungen oder berufsbiographische Entwicklungen, die berufliche Sozialisation u.ä. Kulturwissenschaftlich können Meinungen, Sozialisationsphänomene, Werte, Sichtweisen als Kulturelemente eines Berufs gefasst werden. Eine Berufskultur besteht aus sichtbaren kulturellen Artefakten wie typischen Redewendungen, Kommunikationsmustern, Ritualen

und Helden, geteilten Erzählungen innerhalb einer Gruppe und dergleichen. Die Berufskultur umfasst jedoch auch dahinterliegende unsichtbare Elemente, nämlich Ideale und Werte.

Kulturwissenschaftliche Zugänge haben ein hohes Potential, Mechanismen der Institutionalisierung und Kollektivbildung zu erfassen. Kultur und Soziales sind nicht trennbar (Luckmann 2004:28). Kultur ist immer Ausdruck eines gesellschaftlichen Abstimmungsprozesses. Bourdieu fasst Kultur als elementaren Niederschlag gesellschaftlicher Struktur auf und verknüpft sie eng mit Fragen gesellschaftlicher Durchsetzung und gesellschaftlichen Kämpfen:

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

(Müller 1994:67)

In diesem Sinne geben diese „weicheren“ Forschungszugänge immer auch Auskunft über soziale Prozesse, welche die beruflich ausgeübte Erwachsenenbildung formen und die über Kulturelemente hinausgehen. Diese Prozesse sind gesellschaftliche Prozesse und institutionalisierte Prozesse. Der hier verwendete Institutionenbegriff umfasst die recht breite sozialwissenschaftliche Handhabung des Begriffs. Faulstich (2010 o.S.) dazu:

„Allgemein wird er [der Begriff *Institution*, Anm. P.H.St.] verwendet, um Ordnungen von Handlungszusammenhängen zu bezeichnen. I. sind dann ein Typ sozialer Systeme, der durch relative Stabilität ausgezeichnet ist. Sie weisen eine ‚verfasste‘ Gleichartigkeit und Regelmäßigkeit auf, die stabilisiert wird durch rechtliche Regelungen, organisatorische Strukturen, wertbegründete Normen und Kommunikationsstrukturen.“

(Faulstich 2010 o.S.)

Das Problem in der Erwachsenenbildungsforschung auf dieser Ebene ist nun, dass genau diese gesellschaftlichen und institutionalisierten Prozesse nicht oder nicht in systematischer Weise in den Blick kommen. Auch wenn man Professionalisierung im Blick hat, muss es, da Professionalisierung immer strukturelle Aspekte beinhaltet, um die vorhandenen strukturellen und institutionellen Anbindungen der Erwachsenenbildner/innen gehen. In diesem Sinne begibt sich der folgende Abschnitt auf die Spur eines Terminus, welcher hauptsächlich in der deutschsprachigen Erwachsenenbildungsforschung gebraucht wird. Die Bedeutung des Terminus „Berufskultur“ und insbesondere die dahinterliegenden Annahmen, dass eine Berufskultur bzw. mehrere Subkulturen der Erwachsenenbildung für Professionalisierung hoch relevant sind, wird durch hier erarbeitete Weiterentwicklung unterstrichen.

3.2 „Berufskultur“ in der Erwachsenenbildungsforschung

„Berufskultur“ ist ein in der deutschsprachigen Erwachsenenbildungsforschung häufig verwendeter Terminus (Nittel 2000:27, Peters 2004:54f, Gruber 2006:184, Hartig 2008:14, Niedermair 2008:3). Mit Nittels Werk „Von der Mission zur Profession. Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenen- und Weiterbildung“ (2000) dürfte der Terminus „Berufskultur“ in die Erwachsenenbildungsforschung gelangt sein. Seither steht dieser Begriff für das Hoffen auf einen aktiven Akteur und auf eine Geeinheit der Praktiker/innen der Erwachsenenbildung, die (strukturelle) Professionalisierung voranzutreiben vermögen. Ein genauerer Blick auf die Verwendung des Begriffs Berufskultur innerhalb der (deutschsprachigen) Erwachsenenbildungsforschung zeigt, dass er immer zusammen mit dem Thema Professionalisierung der Erwachsenenbildung verwendet wird, wie folgende zwei Beispiele belegen:

„Ein öffentlich vertretenes und intern reflektiertes Verständnis beruflichen Erwachsenenbildungs-Handelns in seinen verschiedenen inhaltlichen Profilen und arbeitsrechtlichen Facetten könnte immerhin als ein echtes Indiz für eine tatsächlich vorhandene Berufskultur und Profession angesehen werden.“

(Peters 2004:55)

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

Die international kooperierende Erwachsenenbildungsforschung spricht bislang nicht von „professional cultures / occupational culture“, jedoch gibt es ein wachsendes Bewusstsein für die Relevanz von Kulturfaktoren der beruflichen Erwachsenenbildung. Lokale Kulturen und Traditionen formen die Erwachsenenbildung und erschweren die internationale Vergleichbarkeit und Kooperation. Dies zeigt folgendes Zitat über „ein Feststecken“ der internationalen Auseinandersetzung zu Erwachsenenbildung, welches in unterschiedenen Kulturen der Bildungssysteme begründet ist:

„Much of the recent discussion in adult education seems stuck in a contradiction between different educational cultures, which refer to particular historical experiences.“

(Fejes und Olesen 2010:7)

Eine Recherche zum Thema Berufskultur in anderen Wissenschaftsbereichen ergibt, dass häufig jene Berufe untersucht werden, die sich professionalisieren und besser etablieren wollen. Das Thema Berufskultur wird zum Beispiel bei den Berufen/Berufsgruppen Public Relations⁴⁹ (Röttger 2010), Krankenpflege (Hong 2001) und Lehrer/innen (Terhart 1997, Kainan 1994, Lieberman 1988) aufgegriffen. Auch starker Wandel und die Notwendigkeit, Berufe neu zu definieren sind Auslöser für die Reflexion über Berufskultur, beispielsweise bei Polizist/innen (O'Neill 2007). Ein weiterer Grund, sich mehr mit Berufskultur zu beschäftigen, liegt in der Notwendigkeit erfolgreich mit anderen Berufen und Professionen zusammen zu wirken und auftretende Konflikte zu bewältigen, man findet das Thema Berufskultur in diesem Zusammenhang daher häufig im Bereich der Organisations- und Wirtschaftsforschung (Trice 1993, Hong 2001, Van Maanen und Barley 1982, Speck, Olk und Stimpel 2011, Hofstede 2001). Daneben wird Berufskultur

⁴⁹ Folgende Beschreibung über die PR als Berufsfeld könnte auch auf die Erwachsenenbildung zutreffen: „Angesichts der Heterogenität des PR-Berufsfeldes bezüglich der auftraggebenden Organisationsformen, der Organisationsziele und -strukturen der Auftraggeber ist es ausgesprochen schwierig, wenn nicht gar unmöglich, eine übergreifende Identität und verbindende PR-Berufskultur aufzubauen.“ (Röttger 2010:74)

in der Arbeitssoziologie eher allgemein im Zusammenhang mit Veränderungen der Arbeitswelt, wie neue Zeitstrukturen oder Genderaspekte, untersucht (z.B. Hall, Hockey und Robinson 2007).

Der Begriff „Berufskultur“

Auf der Suche nach den Wurzeln des Begriffs „Berufskultur“ in der Erwachsenenbildungsforschung stößt man auf eine Definition dieses Phänomens, die von Nittel (2000:245) stammt. Nittel hat den Begriff in seinem Werk „Von der Mission zur Profession. Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenen- und Weiterbildung“ in einer Endnote folgendermaßen definiert:

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

(Nittel 2000:245)

Da alle gefundenen Begriffsverwendungen von „Berufskultur“ zeitlich *nach* dieser Publikation liegen (z.B. Peters 2004:54f, Gruber 2006:184, Hartig 2008:14, Niedermair 2008:3), geht die Verwendung des Terminus in der deutschsprachigen Erwachsenenbildungsforschung wahrscheinlich auf Nittel zurück, welcher den Begriff einerseits definierte und andererseits immer wieder verwendete (z.B.: Nittel 2000:245 und 242, Nittel, Schütz und Tippelt 2014:28ff, Nittel und Schütz 2013:127). Nittel sieht die Berufskultur der Erwachsenen- und Weiterbildungler/innen als „die Gemeinschaft der im Berufsfeld der Erwachsenen- und Weiterbildung tätigen Praktiker“ (ebd.). Damit

fokussiert er vor allem auf Personen, auf den Akteur/innenaspekt. Darüber hinaus geht es um „Orientierungen und Relevanzen“, die geteilt werden. Mit diesem zweiten Aspekt der Orientierung und Relevanzen gelangen wir auf die Ebene von geteilten Bedeutungen, geteilten Werten und damit auf die eigentliche Ebene von Kultur.

Damit hat Nittel die Definition von „Berufskultur“ auf zwei Bedeutungsebenen geleistet:

1. auf der Akteursebene (soziale Welt und Praktiker/innen) und
2. auf der Ebene von „Orientierung und Relevanzen“, die Bedeutungsebene, welche die eigentliche Ebene von „Kultur“ ist.

Sowohl Nittel selbst als auch andere Forscher/innen im deutschsprachigen Raum nehmen „Berufskultur“ als Fachterminus auf. Im Folgenden findet sich eine Auflistung von Zitaten mit Verwendung des Terminus „Berufskultur“ (Hervorh. in den Zitaten P.H.St.):

Quelle	Zitat
Nittel (2000:27)	„Dass das Segment der Berufsbildner und der Betriebspädagogen in den letzten Jahren innovative Aufgaben [...] übernehmen konnte, während Segmente der allgemeinen Weiterbildung eher Einsparungen hinnehmen mussten, schlug sich in offenen und verdeckten Auseinandersetzungen zwischen Vertretern der diesbezüglichen <i>Berufskulturen</i> nieder.“
Peters (2004:54)	„Die Diversifikation beruflicher Handlungsfelder von Erwachsenenbildner/inne/n ohne die parallele Entwicklung einer erkennbaren <i>Berufskultur</i> und -politik der Berufstätigen hat offenbar die Entwicklung eines gemeinsamen Aufgabenverständnisses eher verhindert als gefördert.“
Peters (2004:55)	„Ein öffentlich vertretenes und intern reflektiertes Verständnis beruflichen Erwachsenenbildungs-Handelns in seinen verschiedenen inhaltlichen Profilen und arbeitsrechtlichen Facetten könnte immerhin als ein echtes Indiz für eine tatsächlich vorhandene <i>Berufskultur</i> und Profession angesehen werden.“
Gruber (2006:184)	„Die hohe gesellschaftliche Bedeutung des lebenslangen Lernens konnte für die Konstituierung einer <i>Berufskultur</i> und die Wahrnehmung des Erwachsenenbildners/der Weiterbildner/in als Beruf in der Öffentlichkeit nicht genutzt werden.“

Quelle	Zitat
Hartig (2008:14)	„Die Akteure selbst werden in der Regel nicht explizit aufgefordert, ein Verständnis von sich und ihrer <i>Berufskultur</i> selbst zu konstruieren und dabei diejenigen Kategorien, Begriffe und Begründungslogiken anzuwenden, die ihnen selbst am relevantesten erscheinen.“
Hartig (2008:319)	„Das Nachdenken über das erwachsenenbildnerische Berufsbild, welches bei aller Offenheit in dieser Perspektive nicht beliebig ist, wird von der <i>Berufskultur</i> selbst vorangetrieben und dies in weiteren Reflexionszusammenhängen als der direkten Interaktionssituation.“
Niedermaier (2008:3)	„Vielmehr schreiben wir ihr [der Personalentwicklung] [...] trotz zutreffender professionstheoretischer Attribute (etwa dem Vorhandensein von Antinomien sowie der Sensibilität gegenüber dem sozialen Wandel) den Status der ‚ <i>Berufskultur</i> ‘ zu.“

Tabelle 5: Begriffsverwendung „Berufskultur“ in der deutschsprachigen Erwachsenenbildungsforschung

Unterzieht man diese Zitate und die Begriffsverwendung von „Berufskultur“ einer kurzen hermeneutischen Analyse, so trägt Berufskultur in den Zitaten die Bedeutungen *berufliche Ausrichtung*, *fachliche Ausrichtung* (Nittel 2000:27), *Geeinheit*, *Gemeinsamkeit*, *gemeinsame Kraft* (Gruber 2006:184, Hartig 2008:319), *kulturelle Erscheinungsform*, *Berufsbild*, *berufliche Identität* (Hartig 2008:14). Das in der Disziplin Erwachsenenbildung konstatierte Problem der unabgeschlossenen strukturellen Professionalisierung und Verberuflichung findet in der Verwendung des Begriffes „Berufskultur“ seinen Ausdruck. Ein Stück weit wird der Begriff *anstelle von* „Beruf“, „Profession“ oder auch „Berufsgruppe“ bzw. „Professions- und Berufsvertreter/innen“ (Akteur/innen) eingesetzt. Die Verwendung des Begriffes zeigt an, dass die Erwachsenenbildungsforschung die Relevanz kultureller Faktoren für das Vorankommen von Professionalisierung als sehr hoch erachtet. Mitunter scheint der Begriff aber auch ein gewisses „Ausweichen“ zu markieren, um nicht konstatieren zu müssen, dass kein Beruf und keine Profession erkennbar sind. So meint auch Hartig (2009:206) über Nittel: „Nittel (2000) schlägt den Begriff ‚Berufskultur‘ für die Gemeinschaft der in der Erwachsenen- und Weiterbildung Tätigen vor, um den umstrittenen Begriff der Profession zu vermeiden [...]“.

Zum späteren Auftreten des Terminus „Berufskultur“ ist noch zu ergänzen, dass Nittel, den Begriff anders verwendet (Nittel, Schütz, Tippelt 2014). Es wird nun *eine* „soziale Welt pädagogisch Tätiger“ konstatiert, die nicht nur die Erwachsenenbildung, sondern viele verschiedene Bereiche pädagogisch Tätiger umfasst, nämlich auch etwa Erzieher/innen, Grund- und Hauptschullehrer/innen, Hochschullehrer/innen und andere pädagogische Berufsgruppen. Diese soziale Welt pädagogisch Tätiger beinhaltet laut den Autoren mehrere „Berufskulturen“ (Nittel 2014:28 und 31). Diese Berufskulturen entsprechen für die Autor/innen den verschiedenen beruflichen Untergruppen, die in unterschiedlichen Bereichen des Bildungs- und Sozialsystems verortet sind. Eine weitere Veränderung gibt es für die Fassung der Erwachsenenbildung:

Wo Nittel (2000:245) früher eine soziale Welt und eine Berufskultur der Erwachsenenbildung gesehen hat, nimmt er nun eine Unterteilung der Berufskultur der Erwachsenenbildung in „soziale Subwelten“ vor, um ihre Heterogenität anzuzeigen:

„Für die Erwachsenenbildung können beispielsweise die sozialen Subwelten der Gesundheitsbildung, der betrieblichen Bildung, der kirchlichen Bildung, der politischen und der wissenschaftlichen Bildung benannt werden. An den Rändern dieser relativ klar identifizierbaren pädagogischen Berufskulturen ist eine Reihe weiterer Rollen und Positionen gruppiert, wie etwa ehrenamtlich tätige Mitarbeiterinnen in Wohlfahrtsorganisationen, Aktivistinnen der außerschulischen Jugendbildung, Repräsentantinnen und Funktionärinnen von Vereinen sowie in Teilzeit tätige freiberufliche Pädagoginnen.“

(Ebd.:31)

Genau das, was sich in dieser letzten Erkenntnis der Autor/innen andeutet, nämlich einen Plural von Kollektivbildungen („soziale Subwelten“ bei Nittel) innerhalb der Erwachsenenbildung zu sehen und nicht lediglich eine soziale Welt, ist auch eine zentrale Aussage dieser Arbeit. Im Gegensatz zu Nittel, Schütz und Tippelt (2014) und Nittel (2014), die offensichtlich weiterhin an *einer* Berufskultur und *einer* sozialen Welt (mit Subwelten) festhalten, werden die Beschreibungsmodelle in dieser Arbeit aber konsequent im Plural gedacht: Die Beschreibungsmodelle erfassen Erwachsenenbildung als *Soziale Welten in Arenen* und als *professionsspezifische Subkulturen*.

Abseits dieser Begriffsdiskussionen über „Berufskultur“ besteht aber auch ein Forschungsstand zu berufskulturellen Elementen der Erwachsenenbildung. Die existierenden Forschungsarbeiten, welche kulturelle Elemente der Erwachsenenbildung untersuchen, werden dabei meist nicht explizit als Forschung zu Berufskultur oder als Forschung zu kulturellen Elementen der Erwachsenenbildung eingeordnet. Die bestehenden Forschungsarbeiten sind also nicht kulturwissenschaftlich eingebettet, auch wenn sie kulturelle Elemente zum Thema haben. Im Folgenden werden entsprechende Forschungsarbeiten vorgestellt. Damit wird der Forschungsstand aufgezeigt und sichtbar, was die Erwachsenenbildungsforschung bereits über geteilte kulturelle Elemente der Erwachsenenbildner/innen weiß.

3.2.1 Forschungsarbeiten zu kulturellen Elementen der Erwachsenenbildung

Seit den 1980er Jahren etwa findet sich v.a. im deutschsprachigen Raum Forschung, die kulturelle Elemente der Erwachsenenbildung in den Blick nimmt.⁵⁰ *Explizit wurde „Kulturelles“ in der Erwachsenenbildung bisher kaum erforscht, eine Ausnahme bildet Hartig (2008). Implizit jedoch ist das Thema in vielen Forschungsarbeiten präsent: In den bestehenden Forschungsarbeiten geht es etwa um Identität, Berufsbezeichnungen, Selbstverständnis, Selbstbeschreibungen, Habitusformen, Organisationskulturen und Sozialisation von Erwachsenenbildner/innen. Der folgende Abriss von existierenden Forschungsergebnissen gibt einen Einblick in inhaltliche Zugänge sowie bestehende Forschungsergebnisse. Es werden einige Erhebungen, ohne Anspruch auf Vollständigkeit beschrieben. Da professionsspezifische Kulturelemente selbst selten dezidiert Gegenstand der Untersuchung waren, müssen für den Forschungsstand Forschungen herangezogen werden, die auf kulturelle Elemente eines Berufs abstellen. Es wird für den Forschungsstand Forschung herangezogen, die Ideen, Werte, geteilte Sichtweisen, Meinungen und übliche Sprachverwendungen innerhalb der Erwachsenenbildung*

⁵⁰ Ein ähnlicher Überblick über bestehende Forschung wie in diesem Kapitel findet sich in Hartig (2008:66ff).

untersucht. Ich beziehe mich mit dieser Bestimmung auf den Kulturbegriff von Hofstede (2001:9f).⁵¹ Diese Tabelle bietet einen Überblick über die im Folgenden vorgestellten Arbeiten. Die vorgestellten Arbeiten werden im Anschluss zusätzlich durch den Forschungsstand zu „beruflicher Identität von Erwachsenenbildner/innen“ ergänzt.

Erscheinungsjahr	Autor/innen und Titel
1983	Arnold, Rolf: Pädagogische Professionalität betrieblicher Bildungsarbeiter
1989	Gieseke, Wiltrud: Habitus von Erwachsenenbildnern. Eine qualitative Studie zur beruflichen Sozialisation ⁵²
1996	Faulstich, Peter: Job, Jogging und Joghurt – Zukunftsbilder Hauptberuflicher an Volkshochschulen
2002	Nittel, Dieter, Völzke, Rainer (Hg.): Jongleure der Wissensgesellschaft – Das Berufsfeld Erwachsenen- und Weiterbildung
2004	Peters, Roswitha: Erwachsenen- und Weiterbildungsprofessionalität
2008	Hartig, Christine: Berufskulturelle Selbstreflexion. Selbstbeschreibungslogiken von Erwachsenen- und Weiterbildner/innen
2009	Hippel, Aiga von, Tippelt, Rudolf (Hg.): Fortbildung der Weiterbildner/innen. Eine Analyse der Interessen und Bedarfe aus verschiedenen Perspektiven (darin: Fuchs, Schwickerath et.al. 2009, Kollmannsberger und Fuchs 2009)
2010	Zech, Rainer, u.a.: Organisationen in der Weiterbildung. Selbstbeschreibungen und Fremdbeschreibungen ⁵³
2014	Nittel, Dieter, Schütz, Julia, Tippelt, Rudolf: Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens. Ergebnisse komparativer Berufsgruppenvorschung

Tabelle 6: Forschungsarbeiten zu Kulturelementen der beruflichen Erwachsenenbildung

⁵¹ Mit Hofstede beinhaltet der Terminus „Kultur“ sichtbare und unsichtbare Elemente des Selbst- und Weltverständnisses von Menschen, welche diese miteinander teilen. Sichtbare Kulturelemente sind Symbole (Gesten, Wortverwendungen, Bilder und Objekte) sowie Held/innen und Rituale. Unsichtbare Kulturelemente liegen hinter den sichtbaren, es sind dies geteilte Ideen, hinter den Ideen liegen laut Hofstede (ebd.) noch geteilte Werte.

⁵² Diese Forschungsarbeit wird auch dargestellt in: Gieseke (1996).

⁵³ Eine Kurzdarstellung findet sich in Zech (2009).

Arnold, Rolf (1983): Pädagogische Professionalität betrieblicher Bildungsarbeiter

Arnold untersucht Erwachsenenbildner/innen, die in „Betrieben“ arbeiten und verfolgt in der Studie mittels narrativ-biographischer Interviews die Perspektiven der Erwachsenenbildner/innen auf ihren Beruf. Die Ergebnisse Arnolds sind laut Hartig (2008:66ff) v.a. für die Diskussion darüber bedeutsam, in welchem Verhältnis alltagsweltliche und allgemeine Kompetenzen zu professionellen, expertenschaftlichen stehen und stehen sollen. In Arnolds Studie wird ersichtlich, dass betriebliche Bildungsarbeiter/innen über weite Strecken auf Kompetenzen zurückgreifen, die sie nicht im Rahmen einer einschlägigen erwachsenenbildner/ischen (Berufs-)Ausbildung erworben haben und die eine Art „Notlösung“ darstellen, nämlich „Menschenkenntnis, Führungserfahrung, Fachsozialisation“. Weiters wird das Spannungsfeld einer „autonomiebehindernden Dominanz des organisatorischen Bedingungsrahmens“ in den Interviews ersichtlich (Arnold 1983 zitiert nach Hartig 2008:70f). Letzteres, das Spannungsfeld zwischen organisatorischen und individuellen Bedarfen, ist auch bei der folgenden Studie (Gieseke 1989) aufgetreten.

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

Gieseke untersuchte Aneignungsmodi von Habitusformen in der Berufseinführungsphase von pädagogischen und programmplanerisch tätigen Volkshochschulmitarbeiter/innen. Interessant dabei ist ihre Feststellung, dass die persönliche Art der Aneignung von Habitusformen und eines Arbeitsbereiches wahrscheinlich auf grundständige persönliche Dispositionen zurück zu führen ist, welche früh erworben wurden und weniger im Rahmen der Sozialisation in der Berufseinführungsphase. Es gibt im Arbeiten eine gewisse Offenheit und Gestaltungsfreiheit. Die Offenheit führt zu großem Engagement der Erwachsenenbildner/innen und lässt Raum für dieses sowie für Idealismus. Gleichzeitig besteht Ungewissheit darüber, was im Arbeitsfeld zu erbringen ist und was nicht. Als „habitustragende Kernbereiche“ (ebd.:704ff) dieser hauptberuflich tätigen Mitarbeitenden arbeitet Gieseke heraus, dass organisatorische und pädagogische Ansprüche in Widerspruch geraten. Dieses Element wird als Belastung erlebt, gleichwohl macht Verwaltungsarbeit etwa zwei Drittel der Tätigkeiten in der Berufseinführungsphase aus. Erwachsenenbildner/innen sind weiters in umfassender Weise kommunikativ und

gesellschaftssensitiv, zudem sind sie regional vernetzt. Lebensweltliche Bezüge und Alltagswissen spielen durchwegs eine wichtige Rolle im Denken und Planungshandeln dieser Erwachsenenbildner/innen. Sie transponieren so gesellschaftliche Fragestellungen in ein Bildungsangebot und realisieren durch diese durchgängig kommunikative Haltung laut Gieseke „Bildung ein Stück weit unter demokratischem Anspruch“ (ebd.:709). Gieseke betont, dass die Berufseinsteiger/innen nicht auf theoretisches Vorwissen über ihr Praxisfeld zurückgreifen können. Sie müssen sich in der Berufseinstiegsphase sowohl Praxiswissen als auch breit vorhandenes institutionenspezifisches theoretisches Fachwissen und v.a. Verwaltungswissen aneignen. Gieseke findet vier unterschiedliche Typen der Aneignung. Sie stellt fest, dass der jeweilige Typus sich interessanterweise vom Anfang des Berufseinstiegs bis zum Zeitpunkt des Zweitinterviews nach eineinhalb Jahren nicht verändert – wiederum ein Indiz dafür, dass der Modus des Umgangs mit dem Berufseinstieg schon in einer früheren biographischen Phase begründet wird.

1. Der erste der vier Typen ist der Modus „Differenz mit Stabilisierung“, diesem gelingt es neue Konzepte zu entwerfen, beizubehalten und auch durchzusetzen. Frustrationen werden hingenommen und führen nicht zum Zurückstecken.
2. Der zweite Modus ist der „Spezifizierungsmodus“. Dazu gehören pädagogische Mitarbeiter/innen, die ihr Expertise zum makrodidaktischen und Fachbereich immer weiter verfeinern und ausdifferenzieren.
3. Im „Reduktionsmodus“ können Wünsche und Visionen nicht realisiert werden, man zieht sich auf Etabliertes zurück. Es werden keine innovativen eigenen anspruchsvollen Ansätze eingebracht, die Routine und Sicherheit gewinnt die Oberhand.
4. Im „Reflexionsmodus“ wiederum, dem vierten Typus, finden sich starke Ambivalenzen und Reflexionsfähigkeiten, die nebeneinander stehen bleiben können. Routinehandeln wird als Selbstverständlichkeit umgesetzt und spielt keine belastende Rolle, langfristige Ziele und Visionen werden gleichzeitig mit einer Haltung, die den Sachen auf den Grund geht, verfolgt.

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

Im Rahmen einer Tagung mit mehr als 100 hauptberuflichen VHS-Mitarbeiter/innen (vorwiegend aus dem Sprachenbereich) wurde das Thema Zukunft der VHS bearbeitet. In einem „Szenario-Writing“ verfassten 83 Erwachsenenbildner/innen kurze Texte zum Thema „Ein Tagesablauf im Jahr 2006“. Diese Texte wurden von Faulstich qualitativ inhaltlich analysiert und bezüglich der Richtungen und Absichten von Erwachsenenbildner/innen, die Zukunft und die eigene Einrichtung mitzugestalten, analysiert. Faulstich destilliert unterschiedliche Typen von Erwachsenenbildner/innen heraus: „Überschwengliche, Modernisierer, Ambivalente, Aus- und Umsteigende, Zurückgezogene, Resignierte, Perspektivische“ (Faulstich 1996:130). Einerseits denken Erwachsenenbildner/innen traditionell: Beruflich organisierte Arbeit bleibt „Zentrum zukünftig möglicher Identität. Beruflichkeit ist demgemäß unbefragte Voraussetzung für die Lebensgestaltung“ (ebd.), gleichzeitig werden alternative und offenere Zugänge zur Beruflichkeit angedacht. Die Grenzen zwischen Privatleben und Beruf werden von den Erwachsenenbildner/innen in der Zukunft als durchlässiger antizipiert, Arbeitszeiten und Arbeitsorte als flexibler. Alternative Lebensstile (Fahrrad häufiger genannt als Auto, „Joghurt spielt dabei die Rolle des sündlos Labenden“; ebd.:132) spielen eine Rolle für die befragten Erwachsenenbildner/innen. Dass Faulstich programmatisch vorgeht, also eine normative Erwartung an die Professionalität von Erwachsenenbildner/innen hat, welche mit den Forschungsergebnissen abgeglichen wird, zeigt folgendes Resümee des Autors: Für Faulstich (ebd.:132) ist es „merkwürdig“, dass „politische Interessen und Konflikte so gut wie keine Rolle spielen“. Die „Zukunftsbilder“ erscheinen in der Perspektive der Schreibenden „naturwüchsig“. Das ist für den Autor eine „gefährliche Fehleinschätzung“, weil die Zukunft der VHS auch durch die Hauptamtlichen profiliert wird. Weniger merkwürdig und gefährlich (professioneller) wäre es also laut Faulstich also, wenn politische Interessen und Konflikte von den Erwachsenenbildner/innen stärker wahrgenommen würden.

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

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

„So wie die beschriebenen Aufgaben nur teilweise Lernen und Bildung Erwachsener beinhalten, scheinen auch die beruflichen Selbst- und Aufgabenverständnisse nur teilweise darauf bezogen zu sein. Die Referenzpunkte des beruflichen Handelns und der Selbstinterpretation sind u.a. Wissensimplimentation und Schaffung neuer Lernkulturen, Kundenzufriedenheit, Selbsterfahrung und Selbstverwirklichung, religiös-spiritueller Erleben, sozialer nahe Zielgruppen-Bildung, Karriere (eigene und die anderer), Marktbehauptung und wirtschaftlicher Erfolg.“
(Peters 2004:53f)

Diese „Referenzpunkte“ von Erwachsenenbildner/innen zeigen die bereits vertraute Diagnose hoher Heterogenität der Motivationslagen von Erwachsenenbildner/innen. Ihre Erfolgsdefinitionen beinhalten Erfolg bei und für Lernende, bei und für Auftraggeber und eigenen (wirtschaftlichen) Erfolg. Was bei Nittel und Völzke thematisiert wird, ist die starke lebensgeschichtliche Begründung für die eigene Berufstätigkeit. Das „biographische Moment“, eigene Erlebnisse und biographische Stationen, die zur Berufstätigkeit als Erwachsenenbildner/in geführt haben, könnte ein Spezifikum von

Erwachsenenbildner/innen sein, zumindest tritt es in vielen Forschungsarbeiten auf.⁵⁴ Professionstheoretisch und bezüglich geteilten Kulturelementen interessant ist, was Nittel und Völzke bezüglich der Sprache für die eigene Tätigkeit herausfinden: Es findet sich schwer eine Sprache, um das Spezifikum der eigenen pädagogischen Tätigkeit und Leistung zu beschreiben (Nittel und Völzke 2002:143f). Erwachsenenbildner/innen greifen hier auf Metaphern und Bilder zurück, welche sie dort individuell generieren, wo keine beruflichen Erzählungen vorhanden sind (wie es in etablierten Berufsgemeinschaften üblich ist, vgl. Trice 1993).

Peters, Roswitha (2004): Erwachsenen- und Weiterbildungsprofessionalität

Peters interviewte zehn Erwachsenenbildner/innen, welche mindestens drei Jahre lang in unterschiedlichen Bereichen, sowohl in gemeinnützigen als auch in der gewinnorientierten Erwachsenenbildung tätig waren. Alle zehn Erwachsenenbildner/innen hatten ein Diplomstudium mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung/Weiterbildung abgeschlossen. Obgleich Peters ein Stück weit programmatisch der Frage nachgeht, inwieweit die Aussagen und Inhalte der qualitativ empirischen Interviews darüber Aufschluss geben, ob Professionalität vorhanden ist, geben ihre Ergebnisse auch wichtige Einblicke in geteilte kulturelle Elemente der Erwachsenenbildner/innen. Peters befragt Erwachsenenbildner/innen zu ihrem Berufsbewusstsein, dazu, wem gegenüber sie Verantwortung empfinden und wie sie Erfolg definieren. Peters kommt zu dem Ergebnis, dass in Bezug auf das berufliche Selbstverständnis sehr unterschiedliche Aspekte zutage treten. Wie meist üblich, wenn Erwachsenenbildner/innen untersucht werden, kommt auch hier die Feststellung, dass es eben keine vorhandene gemeinsame „Berufskultur“ (und damit auch keinen eindeutigen Beruf) gibt:

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

⁵⁴ Vgl. etwa Gieseke (1989): Darstellung weiter oben oder die „berufsbiographische Kompetenzaufschichtung“ von Seitter (2009a).

Daneben jedoch finden sich interessante Teilbefunde, etwa dass sechs von zehn Interviewten den Charakter ihrer Berufsarbeit entweder ganz überwiegend oder doch zur Hälfte als Management sehen, nur einer sieht diese als Erwachsenenbildungsarbeit (ebd.:187). Gleichzeitig – und widersprüchlich dazu – sehen die Erwachsenenbildner/innen sich jedoch weniger als Manager denn als „sozialer Akteur“ oder „Kommunikator“. Sie bezeichnen ihre Tätigkeit auch schlicht als „Tätigkeit im öffentlichen Dienst“. Die Sichtweise auf die eigene Berufsaufgabe ist laut Peters nicht auf ein Professionsverständnis bezogen (ebd.:190). Die Berufsaufgabe wird „[...] humanistisch, politisch, pädagogisch, didaktisch, subjektivistisch oder moralisch in einem eher anwaltlichen Sinne stark der jeweiligen Klientel verpflichtet [...]“ gesehen. Erfolg definieren die Erwachsenenbildner/innen über den Lernerfolg der Teilnehmenden, über didaktische Qualität, aber auch über Erfolg am Markt, im Unternehmen und in der Institution sowie in der Politik (ebd.:194). Erwachsenenbildner/innen spüren Verantwortung gegenüber Vorgesetzten und Geldgebern, Teilnehmer/innen und Kursleiter/innen, welche von ihnen betreut werden, sowie sich selbst und ihren eigenen Zielen gegenüber.⁵⁵ Als Wissensressource sehen viele Erwachsenenbildner/innen allgemeines und persönliches Wissen, aber auch wissenschaftliche Quellen. Am Beginn der Berufstätigkeit ist das Berufsverständnis oft noch „eher politisch-missionarisch“ (ebd.:212), später wird das Berufsverständnis realistischer und „konturiert“ bzw. „zu einem erwachsenenbildnerischen“ (ebd.:212).

Zusammengefasst geben Peters Untersuchungsergebnisse Auskunft darüber, wie Erwachsenenbildner/innen, welche oft in leitenden und organisierenden Positionen sind, ihren Beruf sehen. Die Ressourcen Kommunikation und soziale Kontakte sowie das Thema „Management“ treten hier ähnlich ambivalent erlebt hervor, wie in der Untersuchung von Gieseke. Auch Nähe zur Zielgruppe sowie ein gewisses Sendungsbewusstsein der Erwachsenenbildner/innen, welches man als „idealistische

⁵⁵ Ob dies, wie Peters resümiert, ein Zeichen geringer Professionalisierung ist, ist meines Erachtens zu bezweifeln. Es zeigt sich an diesem Aufgaben- und Verantwortungsverständnis eine Unmittelbarkeit der Aufgabenerfüllung, die sich an den nächsten „Stakeholdern“ orientiert. Gesellschaftliche Mitgestaltung durch Erwachsenenbildung zentral als Ziel im Blick zu haben, wie Peters als Kriterium für Professionalität festhält, ist der klassischen Definition von Professionalität verpflichtet. Gemeinwohlorientierung bzw. ein verbindlich ethischer Code gehören jedenfalls zu den Merkmalen der Profession im traditionellen Verständnis (vgl. dazu die Ausführungen im Kapitel „Beruf und Profession – traditionelle und neue Konzepte“).

Einstellung“ bezeichnen könnte, ist ein Forschungsergebnis, das bei der Untersuchung von Erwachsenenbildner/innen und deren Werten und Einstellungen häufiger vorkommt. Die Heterogenität der Berufsgruppe (keine einheitliche „Berufskultur“) wird festgestellt.

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

Hartig interviewte 18 hauptberuflich tätige Erwachsenenbildner/innen mittels theoriegenerierendem Expert/inneninterview zum Themenkreis Berufsbild. Alle Interviewten haben Erziehungswissenschaften mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung/Weiterbildung studiert und waren zum Interviewzeitpunkt bereits seit drei Jahren im Beruf. Das Sampling soll eine große Breite der Erwachsenenbildung abdecken, daher wurden Erwachsenenbildner/innen aus diversen Bereichen der Gesellschaft mit unterschiedlichen Tätigkeitsprofilen interviewt (Bereiche politische, allgemeine und beruflich-betriebliche Bildung sowie organisierend-planende, lehrende und beratende Tätigkeiten; Hartig 2008:96). Im Anschluss analysierte Hartig die berufskulturellen Selbstbeschreibungen inhaltsanalytisch.

Die inhaltsanalytische Erarbeitung von Kategorien ermöglichte Hartig die berufskulturellen Selbstbeschreibungen bezüglich dreier Achsen in den Blick zu nehmen:

Achse I: Personenbezug versus Professionsbezug

Auf der ersten Achse kann Hartig die Selbstbeschreibungen auf der Achse „Personenbezug versus Professionsbezug“ verorten.

Erwachsenenbildner/innen mit starkem Personenbezug bezeichnet Hartig als Erwachsenenbildner/innen, welche in der Logik der „Liebhabertätigkeit“ verstanden werden können. Die Verankerung der Tätigkeit in eigenen Interessen, in der eigenen Biographie und Persönlichkeit sowie in eigenen Erfahrungen als Teilnehmende/r an Erwachsenenbildung prägen das Berufsbild dieser Erwachsenenbildner/innen. Diese Erwachsenenbildner/innen gewinnen Spaß, Freude und berufliche Zufriedenheit aus der unmittelbaren persönlichen Selbstverwirklichung abseits fachlicher oder wissenschaftlicher Gebundenheit. Der Wissenschaft und dem Studium stehen sie mitunter skeptisch gegenüber, unter anderem auch deswegen, da hoch relevante Faktoren für ihre persönliche Arbeitszufriedenheit durch den wissenschaftlichen Zugang entwertet werden

(ebd.:150f). Die Leerstelle eines verbindlichen Berufsbildes ist zwar einerseits auch eine Herausforderung und Überlastung, andererseits richten es sich gerade Erwachsenenbildner/innen mit starkem Personenbezug hier insofern gut ein, als sie den vorhandenen Gestaltungsraum nutzen und mit eigenen persönlichen, individuellen Zugängen füllen bzw. dies als gut, erfüllend und erstrebenswert einschätzen.

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

Achse II: Konkretion versus Abstraktion

Auf der zweiten Achse kann Hartig die Selbstbeschreibungen den Polen „Konkretion versus Abstraktion“ zuordnen. Hier geht es darum, wie weit Erwachsenenbildner/innen – gefragt nach ihrem Berufsbild – abstrahieren bzw. wie weit sie in der Beschreibung bei den unmittelbaren Tätigkeiten, dem eigenen Erleben und der eigenen Institution bleiben. Erwachsenenbildner/innen, die das Konkrete als Konstituens heranziehen, beschreiben ihre Tätigkeiten eher, als dass sie sie begründen, Letzteres verlangt nämlich eine stärkere Abstraktion vom unmittelbaren Tun und Erleben. Hartig macht drei Abstraktionsebenen in den Beschreibungen der Erwachsenenbildner/innen fest: 1. Die Ebene des unmittelbaren beruflichen Tuns vor Ort; 2. Die Ebene des Erwachsenenbildungssystems (der Profession): Das Besondere an der mittleren Abstraktionsebene ist, dass diese Interviewpartner/innen die Heterogenität ihrer vielen verschiedenen Tätigkeiten nun unter

einen gemeinsamen Nenner bringen können, was auf der unmittelbaren Ebene nicht gelingt; 3. Die Ebene der Gesamtgesellschaft.

Für strukturelle Professionalisierung ist daran sehr interessant, dass generell die Fähigkeit zur Abstraktion als solche unerlässlich ist. Die Fähigkeit zur Abstraktion in der Beschreibung der eigenen unmittelbaren Tätigkeit als Teil des Erwachsenenbildungssystems bedeutet bezüglich des hier verfolgten Themas Professionskulturen, dass die Möglichkeit geteilter Sprache oder Werte (kultureller Artefakte) besteht. So sieht dies auch Seitter:

„Auf einer konkreten Ebene verunmöglicht die Heterogenität der Aufgaben- und Tätigkeitsprofile in der Erwachsenenbildung quasi die Wahrnehmung von Gemeinsamkeiten zwischen den Berufsrollenträgern. Je weiter von den eigenen Aufgabenfeldern und Tätigkeiten abstrahiert wird und übergeordnete Aufgaben, Ziele oder Zusammenhänge formuliert werden, desto eher lässt sich ein ‚erwachsenenbildnerisches Proprium‘ (Seitter 1999) identifizieren.“
(Seitter, zitiert nach Hartig ebd.:188)

Achse III: Technikorientierung versus Mission & Orientierung am Lernen Erwachsener

Auf der dritten Achse kann Hartig die Selbstbeschreibungen den Polen „Technikorientierung versus Mission“ zuordnen, wobei sich hier ein Seitenarm auftut – mit Orientierung am ‚Lernen Erwachsener‘.

Erwachsenenbildner/innen, welche mehr am Pol „Mission“ sind, sind politisch und sozial ambitioniert, sie beziehen Motivation vorwiegend aus der Zugehörigkeit zu weltanschaulichen Bezugsgruppen, welche außerhalb des Systems Erwachsenenbildung angesiedelt sind, manche haben einen Vertretungsanspruch für die Sache der Erwachsenenbildung, sind Anhänger der Bildungs- und Aufklärungsidee. Jedoch müssen viele über die Jahre pragmatische Konzessionen an Alltagszwänge und gesetzliche Lagen nehmen, weswegen dieser Typ von Hartig als „pragmatische Missionare“ bezeichnet wird. Pragmatische Missionare beziehen ihre Identität weniger aus der Identifikation mit Erwachsenenbildung als vielmehr aus der Identifikation mit einer Teilaufgabe, etwa politische Bildung oder Frauenbildung (vgl. ebd.:267ff). Pragmatische Missionare grenzen sich von anderen Erwachsenenbildner/innen ab, nicht weil sie Konkurrenten am Weiterbildungsmarkt sind, sondern weil sie bezüglich eines Sinnsystems außerhalb der Weiterbildung (Weltanschauung) anders ausgerichtet sind.

Den „Missionar/innen“ gegenüber stehen Erwachsenenbildner/innen mit ausgesprochener Technikorientierung, Hartig nennt sie „pädagogische Handwerker“ (ebd.:280). Diese nennen sachliche Gründe abseits idealistischer Ambitionen für ihre Berufswahl, für die Begründung von Qualität und für ihr Berufsbild, sie sprechen eher von sich als „Fachmann/Fachfrau für Vermittlung“ oder „Verwalter“, sie haben einen starken Fokus auf Methoden und Techniken und auf die unmittelbare Vermittlungsfunktion, sie sehen sich eher als „moderne Dienstleister“ (vgl. ebd.:282). Für die Fragestellung nach Professionalisierung interessant ist, was Hartig für diese Erwachsenenbildner/innen feststellt: Folgt man der Systematik von Arbeit – Beruf – Profession (vgl. Hartmann 1972), so zeigen die ‚pädagogischen Handwerker‘ weit mehr Ähnlichkeiten mit der Figur eines Berufs als mit einer Profession (ebd.:282).⁵⁶

Der Seitenaspekt, der sich auf der Achse „Technikorientierung versus Mission“ auftrat, war jener der Orientierung am ‚Lernen Erwachsener‘. Der Seitenarm tat sich auf, weil eine gewisse Kategorie von Aussagen sich weder bei Technikorientierung noch bei Mission zuordnen ließ. Die hier vorliegenden Ergebnisse lassen bezüglich gelungener Professionalisierung sehr positive Aspekte erkennen. Diese Erwachsenenbildner/innen pendeln weder in allzu große missionarische Orientierungen außerhalb der Erwachsenenbildung, noch betreiben sie allzu große „Nabelschau“, wie die „Liebhaber/innen“:

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

(Hartig 2008:291)

Interessant erscheint mir im Zusammenhang mit dieser Arbeit, auf zwei von Hartig behandelte Aspekte hinzuweisen: jenen der beruflichen Sozialisation und jenen der

⁵⁶ Im Teil I der vorliegenden Arbeit wird das Schema von Hartmann im Kapitel 2.4.3 „Die Entstehung von Berufen und Professionen“ behandelt.

Fachsprache. Bezüglich beruflicher Sozialisation erfuhr Hartig in den Interviews, dass kaum jemand die Berufswahl auf Basis eines bekannten Berufsbildes Erwachsenenbildner/in treffen konnte: „Eine sehr gezielte Entscheidung für die Erwachsenenbildung ist aufgrund der weitgehenden Unbekanntheit des Berufsbildes bei den InterviewpartnerInnen eher selten“ (ebd.:284). Vielmehr hat sich häufig während des Studiums der Kontakt mit der Erwachsenenbildung ergeben, der manche zukünftige Erwachsenenbildner/in auch beeindruckt hat (ebd.:284); andererseits ergibt sich der Zugang zur Erwachsenenbildung als Solches erst innerhalb der beruflichen Tätigkeit.

Zur Fachsprache ist zu sagen, dass die Interviewten Erwachsenenbildner/innen je nach Typ Fachsprache kaum bzw. falsch verwenden.⁵⁷ Hartig dazu:

„Die Selbstbeschreibungen, die schwerpunktmäßig der Seite der konkreten Selbstbeschreibungsstruktur zugeordnet wurden, fallen durch eine vage und gewissermaßen *unscharfe* Ausdrucksweise auf. Fast alles, was in irgendeiner Weise mit Veranstaltungsplanung oder -organisation zu tun hat, firmiert unter „Konzept“ oder „Konzeptentwicklung“. Was am Schreibtisch stattfindet, ist samt und sonders „Verwaltung“ und alles (bzw. *nur*) das, was in direkter Interaktion mit TeilnehmerInnen oder Klientel stattfindet ist „pädagogisch. [...] Werden Fachbegriffe verwendet, geschieht dies in den Interviews überraschend häufig nicht im richtigen Zusammenhang oder nicht korrekt.“
(Ebd.:331)

Andere wiederum vermögen schon sprachlich eine Zuständigkeit für die Erwachsenenbildung zu kommunizieren, die auch eine deutliche Differenz zu anderen Berufen und Professionen zu vermitteln vermag:

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

⁵⁷ Nittel und Völzke (2002) kamen zu einem ähnlichen Ergebnis, dass nämlich den Erwachsenenbildner/innen vielfach die Sprache fehle, um das Spezifikum der eigenen pädagogischen Tätigkeit und Leistung zu beschreiben (ebd.:143f). Siehe die Darstellung weiter oben.

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

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

(Ebd.:335)

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

Das Projekt „KomWeit“ ist eine umfassende Studie mit qualitativen und quantitativen Elementen, in der die Mikro-, die Meso-, und Makroebene (unmittelbares Lehr-, Lerngeschehen; prädisponierende, organisatorische Tätigkeiten; die Ebene von Verbänden und Anbietern) der Erwachsenenbildung erfasst wurden. Es wurden darin 83 problemzentrierte Interviews, 44 Experteninterviews sowie 18 Gruppendiskussionen durchgeführt. Im Rahmen einer Delphi-Befragung, also einer Mehrstufen-Befragung, wurden die Ergebnisse aufeinander bezogen. „Das Forschungsprojekt diskutiert Fortbildungsinteressen und -bedarfe im Kontext von aktuellen Herausforderungen, dem Fortbildungsangebot, dem Selbstverständnis der Weiterbildner, ihrer Qualifikation und Berufserfahrung, ihren Tätigkeiten und strukturellen Rahmenbedingungen.“ (Fuchs, Schwickerath et.al. 2009:19) Da das Projekt in umfassender Weise auf die Rahmenbedingungen der Berufstätigen eingeht, finden sich auch Erhebungen zum „Selbstbild der Weiterbildner/innen“ oder zur Frage der „Motivation in der

Erwachsenenbildung zu arbeiten“, sowie auch Meinungen zu Fragen der Professionalisierung und Profession „Weiterbildung“. Diese werden im Kapitel „Qualifikation und Kompetenzanforderungen“ diskutiert (Kollmannsberger und Fuchs 2009:38ff).

Die Darstellung der Ergebnisse beginnt mit der Auflistung von Berufsbezeichnungen, die Weiterbildner/innen in den Interviews benutzen, es werden 33 verschiedene Bezeichnungen aufgelistet (ebd.:39). Dieses Ergebnis ist nichts Neues im Rahmen der Forschung zu Professionskulturen der Erwachsenenbildung.⁵⁸ Einen interessanten Aspekt bietet allerdings die Diskussion darüber, welche Berufsbezeichnungen man warum verwendet. Hier zeigt sich in einem Interview, dass die Offenheit der Erwachsenenbildung bezüglich ihrer Beruflichkeit und Professionszugehörigkeit bewirkt, den Begriff für den eigenen Beruf zu wählen, der mehr Renommee verspricht.

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

Viele Interviewpartner/innen haben bei der Frage nach der Bezeichnung ihres Berufs Schwierigkeiten auf Antrieb eine passende Beschreibung zu finden (Kollmannsberger und Fuchs 2009:41), die berufliche Sozialisation, das Ursprungsstudium sowie die aktuelle institutionelle Bezeichnung für die Tätigkeit werden häufig herangezogen. Als „Weiterbildner/innen“ sehen sich einige Interviewpartner/innen, jedoch findet sich hier auch eine Abwertung des Begriffs. Der Wortteil „-bildner“ wird mit „Bildhauer“ und „so etwas Missionarisches“ assoziiert, was dem Selbstbild der Interviewten nicht entspricht, die nach den Bedürfnissen der Lernenden vorgehen wollen.⁵⁹

⁵⁸ Vgl. dazu die Ausführungen unter „Untersuchungen beruflicher Identität von Erwachsenenbildner/innen“ auf S. 151ff.

⁵⁹ Ähnliche Ergebnisse bezüglich der Ablehnung desjenigen Begriffs, der unmoderner oder paternalistischer klingt, erlangte Filla (2014:46) in der Umfrage unter 1000 Befragten in Österreich, in der die assoziative Beurteilung von „Erwachsenenbildung“ und „Weiterbildung“ erfragt wurde: „Weiterbildung ist der signifikant besser beurteilte Begriff, der moderner klingt. Selbst im Bereich der Persönlichkeitsbildung wird Weiterbildung präferiert. Beide Begriffe sind überwiegend positiv besetzt, negative Assoziationen lösen sie nur bei einer unter zwanzig Prozent liegenden Minderheit der Befragten aus.“ Filla's Hypothese dazu ist, dass Erwachsenenbildung – im Vergleich zu Weiterbildung – paternalistisch und bevormundend klingt.

Ein weiteres recht häufig erhobenes Forschungsergebnis zum Selbstverständnis von Erwachsenenbildner/innen ist, dass nur jene sich als „Weiterbildner/innen“ sehen, die unmittelbar mit Lernenden arbeiten. So zeigte sich auch in diesem Forschungsprojekt, dass viele Verwaltungskräfte sich kaum als Weiterbildner/innen bezeichnen, verbreitet ist der Begriff „Bildungsmanager/in“ (ebd.:42f).

Bezüglich der Motivation in der Erwachsenenbildung zu arbeiten unterscheiden die Autor/innen intrinsisch und extrinsisch motivierte, wobei die extrinsische Motivation in eine intrinsische übergehen kann. Der Beruf Erwachsenenbildner/in bietet die praktischen Vorteile Beruf und Familie verbinden zu können, er ermöglicht die Berufstätigkeit flexibel zu gestalten und ermöglicht ein Nebenverdienst zu haben. Auf der anderen Seite gibt es die intrinsische Motivation: „Idealismus, Spaß am Vermitteln oder an der Weiterentwicklung anderer Leute“ (vgl. ebd.:44).

Bezüglich Professionalisierung und Profession finden sich interessante Ergebnisse: Die Idee einer strukturellen Professionalisierung, also Verberuflichung, scheint überwiegend als gescheitert betrachtet zu werden (ebd.:47). Der „Gewinn“ einer weiterhin offen gehaltenen beruflichen Zugänglichkeit zur Profession Erwachsenenbildung scheint in den Ergebnissen durch: Freiberufliche Kursleiter/innen ohne Gebundenheit an eine Profession und Standards ermöglichen das Angebot der Erwachsenenbildung breit zu halten. Das bringt Anbietern hohe Flexibilität, um dem permanenten Wandel begegnen zu können. Es bringt unter Umständen Kostenersparnis für Anbieter bezüglich Honoraren und arbeitsrechtlichen Konsequenzen, wenn die Berufstätigkeit nicht reguliert ist und Professionalisierung in einer Weise voranschreitet, dass Honorare höher werden:

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

Die „Verlierer/innen“ könnten jene sein, die sich als Erwachsenenbildner/innen via Studium oder einschlägiger Qualifizierung professionalisieren und daraus jedoch kaum gehobene Anstellungs- und Einkommensvorteile ziehen können:

„Das Scheitern einer Etablierung der Profession des Weiterbildners impliziert auch, dass Absolventen entsprechender Studiengänge gegenüber Absolventen anderer Disziplinen keine direkten beruflichen Vorteile im Berufsfeld Erwachsenenbildung hatten und haben [...]“.

(Ebd.:47)

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

Rainer Zech und Mitarbeiter/innen erarbeiten Forschungsergebnisse anhand von Daten, die im Rahmen eines Qualitätssicherungssystems für Weiterbildungseinrichtungen erhoben wurden. Organisationen der Weiterbildung müssen sich selbst in verschiedenen Bereichen beschreiben. Dieser Forschungszugang unterscheidet sich von allen anderen genannten im Bereich der kulturellen Elemente darin, dass es dezidiert um Organisationskulturen geht und nicht um kulturelle Elemente, die an einzelnen Erwachsenenbildner/innen festgemacht werden. Die Selbstbeschreibungen werden auf einer Ebene der Beobachtung zweiter Ordnung als wissenschaftliche Fremdbeschreibungen inhaltsanalytisch bearbeitet und dann wiedergegeben. Der habituelle Typ von Organisationen soll rekonstruiert werden:

„In unserer Forschung wollen wir also auf eine typologisierte Wiederbeschreibung von Selbstbeschreibungen von Weiterbildungsorganisationen hinaus, d.h. auf eine Generierung von habituellen Typen, die die regelgeleitete Funktionslogik von Weiterbildungsorganisationen rekonstruieren, wie wir sie aus unseren Analysen der jeweils verwendeten Speziesemantiken der Organisationen rekonstruieren können.“

(Ebd.:29)

Schon vor der Analyse setzen Zech u.a. „deskriptive Cluster“, in die sie die Organisationen je nach institutionellem Status ordnen (vgl. ebd.:28f).

Sie geben eine Typologie vor, nämlich:

1. Öffentliche Einrichtungen, Volkshochschulen
2. Staatlich anerkannte, weltanschaulich gebundene Organisationen (Politik, Sozialpartner, Konfession)
3. Staatlich nicht anerkannte, gemeinnützige, private Organisationen, wie z.B. Managementkollegs
4. Kommerzielle Weiterbildungsanbieter, z.B. bestimmte Branchen im IT-Bereich oder Sprachen
5. Weiterbildungsabteilungen von Unternehmen

Diese Untersuchung zeichnet sich dadurch aus, dass Zech und seine Mitarbeiter/innen einerseits die ganze Organisation aus systemtheoretischer Sicht im Blick haben und andererseits einen starken Fokus auf Managementaspekte setzen. Insofern unterscheidet der Fokus sich von anderen Erhebungen, die individuelle Perspektiven einzelner Erwachsenenbildner/innen abseits des zentralen Blickes auf Organisation und Organisationskultur betonen. Aber auch, wenn der Forschungszugang demgemäß unterschiedlich ist und viele der festgemachten Unterschiede bei Zech u.a. einem „Managementfokus“ folgen, zeigen sich einige ähnliche Ergebnisse zu den bisher dargestellten Forschungsarbeiten.

Im Folgenden werden exemplarisch Forschungsergebnisse zu zwei von Zech untersuchten Aspekten zusammengefasst: *das Bildungsziel* und *die Semantik*, die in den unterschiedlichen Organisationstypen gepflegt wird (ebd:34ff):

1. *Volkshochschulen*, finden die Forscher/innen heraus, legen das zentrale Bildungsziel auf Zufriedenheit und persönliches Wohlbefinden (und nicht etwa auf Qualifikation), die Semantik folgt dem „Harmoniemilieu der bürgerlichen Mitte“, es geht um Wohlfühlen, es braucht keinerlei extrinsische Motivation zum Lernen, auch der Umgang miteinander ist von dieser Semantik geprägt, „familiäre Organisation“ wird dieser habituelle Typus benannt.
2. Das Bildungsziel einer *konfessionellen Einrichtung* ist es, aus der Gesellschaft Ausgeschlossene zu integrieren, dies – interessanterweise – über die Vermittlung von praxisrelevanter Handlungskompetenz, die Semantik ist die der religiös-moralischen Pflichterfüllung und weniger jene des Wohlfühlens. Der habituelle Typus wird als „dienende Organisation“ bezeichnet.

3. Das beschriebene *gemeinnützige, staatlich nicht anerkannte, private* Bildungsinstitut befindet sich im Bereich der Psychotherapie, eben deshalb (so vermuten die Autor/innen) ist das Bildungsziel hier eines der Stärkung individueller Potenziale, Beziehungs- und Selbststeuerungskompetenz. Die Semantik ist die der Perfektibilität, diese Einrichtung wird in ihrem Habitus als „narzisstische Einrichtung“ bezeichnet.
4. Der *kommerzielle Anbieter* (IT-Bereich) ist dagegen stark von Funktionalität geprägt. Die Semantik ist marktwirtschaftlich, technik- und zweckorientiert. Das Bildungsziel hier ist es beruflichen Aufstieg zu ermöglichen, dem folgt ein recht instrumentelles Lern- und Managementverständnis. Der habituelle Typus wird als „funktionale Organisation“ bezeichnet.
5. Die *innerbetriebliche Weiterbildung* wiederum hat das Ziel, durch optimale Förderung der vorhandenen Potentiale den Erfolg des Unternehmens und der Beschäftigten zu stützen. Sie kümmert sich dabei vorrangig darum, die Besten zu bekommen und zu halten. Die Semantik ist unternehmerisch, jedoch gibt es auch Verständnis dafür, dass Management und Bildung unterschiedliche Aufgaben sind (Zech 2009:14-11). Der habituelle Typus wird als „souveräne Organisation“ bezeichnet.

Diese hier in aller Kürze zusammengefassten Forschungsergebnisse zu Organisationen der Weiterbildung haben auch verglichen mit der Forschungslandschaft der Erwachsenenbildungsforschung ihre eigene Sprache und Semantik. Jedoch lassen sich durchaus Parallelen in den Ergebnissen erkennen:

Die Buntheit der Ausrichtungen der Organisationen (von konfessionell bis rein kommerziell) wiederholt gewissermaßen Nittels und Völzkes (2002) Kurzporträt der „Jongleure der Wissensgesellschaft“ wie es von Peters (2004:53f) zusammengefasst wird:

„Die Referenzpunkte des beruflichen Handelns und der Selbstinterpretation sind u.a. Wissensimplementation und Schaffung neuer Lernkulturen, Kundenzufriedenheit, Selbsterfahrung und Selbstverwirklichung, religiös-spirituelles Erleben, sozialarbeitsnahe Zielgruppen-Bildung, Karriere (eigene und die anderer), Marktbehauptung und wirtschaftlicher Erfolg.“

Auch die von Hartig (2008) gefundene missionarische Selbstbeschreibungslogik im Zugang zur eigenen Tätigkeit könnte sich hier in der „dienenden Organisation“ wiederfinden. Zech (2010:238f) bezeichnet die Funktionslogik der gemeinnützigen

Einrichtung im Bereich Psychotherapie als „missionieren“. Die Selbstbeschreibung der „Liebhabertätigkeit“ bei Hartig hat Parallelen zum „Wohlfühlen und zum Harmoniemilieu“, das bei Volkshochschulen gefunden wurde, geht es hier doch vorrangig um das Wohlfühlen und um intrinsische Motivation, die auch bei der „Liebhabertätigkeit“ vorrangig sein dürfte. Die Technikorientierung und die „pädagogischen Handwerker“ Hartigs finden sich wiederum im Lernverständnis der „funktionalen Organisation“ wieder.

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

Nittel, Schütz und Tippelt erfassen berufliche Fremd- und Selbstbilder von unterschiedlichen pädagogischen Berufsgruppen. Im Unterschied zu den anderen Untersuchungen geht diese nun über die Erwachsenenbildung hinaus und fokussiert mehrere pädagogische Berufsbereiche. Die Autor/innen möchten ausloten, wie strukturelle Professionalisierung aller pädagogisch Tätigen, welche sie fordern (ebd.:255ff), verortet werden könnte. Es wurden 1600 Fragebögen ausgewertet sowie 27 Gruppendiskussionen durchgeführt und dies in zehn pädagogischen Berufsbereichen (ebd.:30). Es wurden folgende pädagogische Berufsbereiche/Berufsgruppen erfasst: „Erzieherinnen, Grund- und Hauptschullehrerinnen, außerschulische Jugendbildnerinnen, Sonder- und Heilpädagoginnen, Realschul- und Gymnasialschullehrerinnen, berufliche Weiterbildnerinnen, Dozentinnen / Trainerinnen / planerisch tätige Mitarbeiterinnen in der Weiterbildung und Hochschullehrerinnen in Universitäten und Fachhochschulen“ (ebd.:31).

Eines der Ergebnisse dieser vergleichenden Forschung bestätigt den Forschungsstand über die Erwachsenenbildung, welche immer wieder als „heterogen“ beschrieben wird: Im Bereich der Erwachsenenbildung (und auch der Berufsschulen) sind Ausbildung, Qualifikation, Zielgruppe und Aufgabenbereiche stark heterogen – deshalb findet man hier auch dementsprechend weniger homogene Fremd- und Selbstbilder als etwa bei Grund-, Haupt-, Gymnasiallehrer/innen und Erzieher/innen. Weiters konstatieren die Forscher/innen, dass die einzelnen pädagogischen Berufsbereiche einander kaum kennen:

Die Fremdbilder sind klischeehaft und diffus, folgen der öffentlichen Meinung (ebd.:231).

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

(Ebd.)

Bezüglich Arbeitszufriedenheit liegen Hochschule und Weiterbildung gleich hoch, im mittleren bis oberen Bereich. Grund- und Pflichtbereich liegen niedriger. Die Meinung über die Anerkennung in der Öffentlichkeit ist, dass Weiterbildung im mittleren Bereich liegt, Hochschule im hohen, jedoch Grund- und Elementarbereich niedriger. Die Autor/innen erfragen auch „soziale Anerkennung“, sie stellen aber fest, dass soziale Anerkennung auch von den Berufstätigen selbst thematisiert wird, ohne danach gefragt zu werden (ebd.:236). Einige Berufsgruppen haben ein schlechteres Selbstbild, als sie von außen wahrgenommen werden. Die Erwachsenenbildung und die Berufsbildung haben ein gleich positives Selbstbild wie sie von den anderen pädagogischen Gruppen wahrgenommen werden (ebd.:240).

Bezüglich struktureller Professionalisierung aller pädagogisch Tätigen im Feld des lebenslangen Lernens, die die Autor/innen fordern (ebd.255ff), kommen sie zu einem pessimistischen aktuellen Stand der Professionalisierung:

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

(Ebd.:259)

Jedoch sehen sie auch weitere Handlungsbedarfe und eine Situation, die weitere Veränderungen erwarten lassen könnte: Alle pädagogisch Tätigen haben ein größeres Mandat (Zuständigkeit) als Berechtigung (Lizenz). Das Spannungsverhältnis dazwischen „[...] markiert den strukturellen Hintergrund für weitere zu erwartende Professionalisierungsbemühungen“ (ebd.:256).

Untersuchungen beruflicher Identität von Erwachsenenbildner/innen

*Thus, without changing an identity or acquiring a new one it is impossible to become a professional in a specific profession.
(Jarvis und Bron 2008:40)*

Ein weiterer breiter Strang der Erwachsenenbildungsforschung beschäftigt sich mit dem berufskulturellen Element der „Identität“ als Erwachsenenbildner/in. In Ergänzung zu den vorgestellten Arbeiten wird im Folgenden dieses Thema als Thema der Erwachsenenbildungsforschung vorgestellt und auf seine Bezüge zu struktureller Professionalisierung hin beleuchtet.

Dass sich einzelne Erwachsenenbildner/innen die Frage nach ihrer beruflichen Identität stellen, zeigt folgendes Beispiel: Im Artikel „Ich steh´ vor der Gruppe und hab´ kein Diplom“ stellt sich Appel (2000) die Frage: „Bin ich eine Erwachsenenbildnerin?“ und setzt sich dabei mit dem eigenen Weg zur Erwachsenenbildnerin auseinander, es irritiert sie, dass sie keine einschlägige Ausbildung hat:

„Mein Einstieg in die Erwachsenen- und Weiterbildung erfolgte in einer Art Lehre: Ich habe zugeschaut und zugehört [...]. Um die Profession der Erwachsenenbildnerin ausüben zu können, habe ich keine Fachhochschule besucht und kein einschlägiges Studium gemacht. [...] Bin ich´s also, oder bin ich´s nicht?“
(Appel 2000:12f)

Appel kommt zu dem Ergebnis doch eine Erwachsenenbildnerin zu sein. Insgesamt ist dieses Beispiel jedoch eine Ausnahme. Erwachsenenbildner/innen „holen“ sich ihre berufliche Identität aus diversen anderen Quellen und in der Regel ist es kein (bewusstes) Thema für sie, ob sie sich als „Erwachsenenbildner/innen“ definieren (Hartig 2008, Nittel und Völzke 2002). Die Erwachsenenbildungsforschung ist dieser Fragestellung häufig nachgegangen. Hier ist ein häufiges Phänomen, dass Berufsbezeichnungen, welche Erwachsenenbildner/innen für sich selbst verwenden, schlicht aufgelistet werden – ein Umgang der Forschung mit der Vielfalt an existierenden Berufsbezeichnungen. Beispiele dafür:

1. Gruber (o.J.:1) hält fest, dass sich Erwachsenenbildner/innen in Österreich zum Beispiel als „Bereichsleiterin, Bildungsmanagerin, Kursleiterin, Kulturvermittler, pädagogischer Mitarbeiter, Trainer“ bezeichnen.
2. Kade, Nittel und Seitter (2007:144) thematisieren den bunten Strauß an Berufsbezeichnungen als „Reflex auf die Heterogenität des Berufsfeldes“: „Der Kanon von Bezeichnungen, um die in der Erwachsenen- und Weiterbildung tätigen Praktiker zu etikettieren, stellt einen unmittelbaren Reflex auf die Heterogenität des Berufsfeldes und die unterschiedlichen Stadien der Professionalisierung in den diversen Segmenten dar. Dieser Kanon umfasst Kategorien wie: Bildungsreferent, Weiterbildungslehrer, erziehungswissenschaftlicher Praktiker [...], Lerninitiator, Dozent, Trainer, Lernhelfer, Kursleiter, Studienleiter, Weiterbildungsberater, Bereichsleiter, Andragoge, Erwachsenenpädagoge, Bildungsmanager, Weiterbildungsberater usw.“
3. Auch Kraft (2010: 405) listet in geschlechtergerechter Sprache Berufsbezeichnungen für Erwachsenenbildner/innen auf und moniert deren ungenaue Definition: „So finden sich beispielsweise Erwachsenenbildner/in, Weiterbildner/in, Bildungsmanager/in, Dozent/in, Lehrende, Kursleiter/in, Trainer/in, (Lern)Berater/in, (Lern)Begleiter/in, Moderator/in, Coach, u.a. Diese genannten unterschiedlichen Titulierungen sind weder präzise definiert noch handelt es sich um geschützte Berufsbezeichnungen.“
4. Nicht nur im deutschsprachigen Bereich, auch für die Erwachsenenbildung in Europa versammeln Autor/innen diverse Berufsbezeichnungen. Jarvis und Bron (2008:43) nehmen dabei die historische Entwicklung in den Blick, in der ursprünglich nur „Volksbildner“ und freie Erwachsenenbildner/innen als Erwachsenenbildner/innen galten. Zunehmend verwenden Berufstätige im Bereich andere und neue Bezeichnungen und schaffen damit neue Rollenbilder: „Traditionally a group of adult educators was called folkbildare/Volksbildner and liberal adult educators. These were old roles well defined and established. Today we have those who named themselves coaches, advisers, trainers and councellors. They are employed by public and private organisations, many are self-employed. What unites them is that they deal with a broadly defined learning of adults.“
5. Kollmannsberger und Fuchs (2009:39) listen ebenfalls 33 in Interviews und Befragungen erhobene Berufsbezeichnungen auf.

Berufsbezeichnungen sind sichtbare Kulturelemente, vereinbarte Wortverwendungen, die das Spezifikum der eigenen beruflichen Tätigkeit markieren sollen und von einer Gruppe von Menschen geteilt und „verstanden“ werden. Sie werden verwendet, um sich selbst in der Berufstätigkeit zu bestimmen, kenntlich zu machen und zuzuordnen bzw. auf der anderen Seite eine Abgrenzung zu anderen Berufstätigen vorzunehmen. Dass das Anliegen, dem Beruf einen Namen zu geben, der verbindlich und geschützt ist, gleichbedeutend mit individuellen Vorteilen ist sowie dass Bezeichnungen überhaupt ein Teil gesellschaftlicher Auseinandersetzungen sind, meint Bourdieu:

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

(Bourdieu 1985:25)

„Symbolische und materielle Vorteile“ werden also mit Bezeichnungen transportiert und generiert bzw. von diesen als ein Ausdruck von Kultur „begleitet“. Hier lässt sich bezüglich Berufsbezeichnungen ein interessantes Phänomen bei Erwachsenenbildner/innen feststellen: Sie *suchen sich Berufsbezeichnungen aus, welche sie für attraktiv befinden*. In einer breiten Untersuchung von Erwachsenenbildner/innen erfahren Forscher/innen:

„Wenn ich mich als Coach bezeichne, kann ich mehr Geld verlangen, wenn ich der Supervisor bin, bekomme ich weniger Geld. Weil Supervisor ist ein Begriff, der vor allen Dingen im pädagogischen und psychologischen Bereich ein Begriff ist, der in Relation zum Profit-Bereich natürlich auch immer weniger zahlt.“

(Kollmannsberger und Fuchs 2009:41)

Das Phänomen, andere und eher Begrifflichkeiten aus dem Profit-Bereich zu verwenden, da diese eine „positive Identität“ versprechen, fand sich in einer französischen Studie zu einem Bereich der dort tätigen „trainers-consultants“, welche in einem Berufsverband

vertreten sind:

„It has also been observed that in the world of management consultancy, where a form of symbolic prestige is crucial in relationships with customers, the title of ‘consultant’ is more appreciated as a ‘better sell’ than ‘trainer’ with regard to clients such as executives and managers.“

(Bonnafous, Ardouin und Gravé 2015:179)

Ein Phänomen dürfte sein, dass viele Erwachsenenbildner/innen bei der Frage nach der Bezeichnung ihres Berufs Schwierigkeiten haben, auf Anhieb eine passende Beschreibung zu finden (Kollmannsberger und Fuchs 2009:41); die berufliche Sozialisation, das Ursprungsstudium sowie die aktuelle institutionelle Bezeichnung für die Tätigkeit werden häufig herangezogen.

Es dürfte auch eine Abwertung / Minderbewertung von Begriffen geben, die Teile und Ableitungen der Worte Erwachsenenbildung, Weiterbildung sind. Bei der Untersuchung von Kollmannsberger und Fuchs (ebd.) sehen sich Interviewpartner/innen selbst als „Weiterbildner/innen“, jedoch findet sich hier auch eine Abwertung des Begriffs. Der Wortteil „-bildner“ wird mit „Bildhauer“ und „so etwas Missionarisches“ assoziiert, was dem Selbstbild der Interviewten nicht entspricht, die nach den Bedürfnissen der Lernenden vorgehen wollen.⁶⁰ Auch in einem Expert/inneninterview im Rahmen dieser Arbeit erfuhr ich, dass ein/e Erwachsenenbildner/in nicht mit anderen unter einen Hut gesteckt werden will.

Professions- und berufstheoretisch gibt es keine Berufsgruppe oder Profession, wenn deren Angehörige sich nicht auch namentlich als Angehörige derselben wahrnehmen. Wenn Diagnosen zur Erwachsenenbildungsprofessionalisierung gestellt werden, steht daher richtigerweise sowohl „berufliche Identität“ als auch die Bezeichnung derselben im

⁶⁰ Ähnliche Ergebnisse bezüglich der Ablehnung desjenigen Begriffs, der unmoderner oder paternalistischer klingt, erlangte Filla (2014:46) in der Umfrage unter 1000 Befragten in Österreich, in der die assoziative Beurteilung von „Erwachsenenbildung“ und „Weiterbildung“ erfragt wurde: „Weiterbildung ist der signifikant besser beurteilte Begriff, der moderner klingt. Selbst im Bereich der Persönlichkeitsbildung wird Weiterbildung präferiert. Beide Begriffe sind überwiegend positiv besetzt, negative Assoziationen lösen sie nur bei einer unter zwanzig Prozent liegenden Minderheit der Befragten aus.“ Fillas Hypothese dazu ist, dass Erwachsenenbildung – im Vergleich zu Weiterbildung – paternalistisch und bevormundend klingt.

Fokus der Aufmerksamkeit. Umgekehrt wird die Notwendigkeit von Verberuflichung und Professionalisierung damit begründet, dass es eine große Gruppe Berufstätiger gibt, die der Erwachsenenbildung zuzuordnen sind und die hier ihre Leistung erbringen, eine berufliche Identifikationsmöglichkeit bisher jedoch kaum in klarer und befriedigender Weise vorhanden ist. Lattke (2008) resümiert unter vielen anderen Anforderungen an eine internationale Entwicklung der Erwachsenenbildung unter dem sprechenden Titel „Need for an adult educator’s identity“:

„Producing competent adult educators alone is not enough. Adult learning professionals need an identity. Adult education is not regarded as a profession because adult educators cannot sufficiently differentiate their work field from others. Adult educators have to be empowered in this respect, so that they can ‘invent’ themselves. It is also necessary to counteract tendencies towards a ‘taylorisation’ of the field with a strong separation of work which would lead to an ever growing deprofessionalisation. Adult education professionals should set themselves a common set of competencies as a standard and should work towards achieving a proper identity.“

(Lattke 2008:162)

Eine gemeinsame Identität gilt in der Erwachsenenbildungsforschung als Schutzschild gegen drohende Aufspaltung und Aufsplitterung in verschiedene Felder und damit in gewisser Weise einer Nichtzuordnung zu einer Berufsgruppe, mit der Folge, Interessen schlechter artikulieren und durchsetzen zu können. Hartig kommt in ihrer Arbeit zu berufskultureller Selbstreflexion von Erwachsenen- und Weiterbildner/innen zu einem ähnlichen Resümee, wobei sie zusätzlich die Unklarheit der Zuständigkeiten und ungeklärte Motivationslage mit bedenkt:

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

(Hartig 2008:66, Hartig 2009:205f)

Folgt man anderen sozialwissenschaftlichen Zugängen, so wird diese Perspektive aus der Erwachsenenbildungsforschung untermauert. Die Stärke einer beruflichen Gemeinschaft, das Ausmaß an Selbstkontrolle, das sie ausüben kann, ist auch für in der US-amerikanischen Organisationsforschung tätige Forscher damit verbunden, wie ähnlich die

Mitglieder einander sind, also damit, dass sie über geteilte Kulturelemente und geteilte Identität verfügen:

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

(van Maanen und Barley 1982:44)

Zusammengefasst hat die Erwachsenenbildungsforschung erkannt, dass die Heterogenität der beruflichen Identität innerhalb der Erwachsenenbildung Ausdruck und Problembereich nicht gelungener Professionalisierung ist. Sie hat verwendete Berufsbezeichnungen aufgelistet und verfolgt die Spuren der Verwendung von Bezeichnungen für das eigene berufliche Tun. Eine systematische breite Untersuchung von verwendeten Berufsbezeichnungen liegt meines Wissens nicht vor. Diese hätte die Aufgabe, nicht nur Bezeichnungen und Meinungen aufzulisten und festzustellen, sondern müsste darüber die Bedingungsfaktoren für die Verwendung verschiedener Bezeichnungen systematisieren und mit dem Anliegen der strukturellen und nicht nur einer individuellen Professionalisierung in Verbindung bringen.

3.2.2 Zusammenfassung und Forschungsdesiderate

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

Inhaltliche Ergebnisse zu erwachsenenbildnerischen Subkulturen und Kulturelementen

Zusammengefasst gibt es Ergebnisse zu beruflichen Kulturelementen der Erwachsenenbildung, welche in mehr als einer Untersuchung vorkommen. Diese werden im Folgenden stichpunktartig aufgelistet (in Klammern die Autor/innen der auf Seite 131 aufgelisteten Arbeiten):

- Die untersuchten Erwachsenenbildner/innen zeichnen sich häufig durch hohen *Idealismus* aus, Erwachsenenbildner/innen sind mitunter „missionarisch“ (Hartig, Gieseke, Peters, Hippel und Tippelt).
- Für die Ausübung der beruflichen Tätigkeit sind *biographische und private Bezüge* (abseits Berufstätigkeit) relevant und weniger eine berufliche Sozialisation im Rahmen einer beruflichen oder professionsspezifischen Ausbildung (Gieseke, Arnold).
- Erwachsenenbildner/innen erscheinen als kommunikativ und kommunikationskompetent (Peters, Gieseke).
- *Selbstverwirklichung* ist ein Wert bei Erwachsenenbildner/innen, sowohl die eigene Berufstätigkeit betreffend, als auch die Lernenden betreffend (Hartig, Nittel und Völzke).
- Innere *Gespalteneheit* bzw. Frustration zeigt sich im Verhältnis zu den organisatorischen und *managementnahen Bereichen* der eigenen Tätigkeit (Arnold, Gieseke, Hartig).
- Die *Heterogenität* der Erwachsenenbildner/innen und der Erwachsenenbildung ist das Merkmal, welches in fast allen Forschungsarbeiten bestätigt wird. Es wird erkennbar sowohl in unterschiedlichsten wertgebundenen Ausrichtungen der

Erwachsenenbildner/innen als auch in vielen Berufsbezeichnungen (Hartig, Gieseke, Nittel und Völzke, Peters, Hippel und Tippelt, Zech).

- Die Erwachsenenbildner/innen haben *Schwierigkeiten, das Spezifische* ihrer erwachsenenbildnerischen Arbeit *in Worte zu fassen* (Nittel und Völzke, Hartig, Hippel und Tippelt).

Disziplinreflexion und Forschungslücken

Aus den referierten Forschungsergebnissen lässt sich wenig Neues folgern. Es wurde immer wieder festgestellt, dass die berufskulturelle Heterogenität Zeichen mangelnder Verberuflichung und struktureller Professionalisierung ist. Der hohe Anteil an idealistischen (missionarischen) und zu Selbstverwirklichung im Beruf neigenden Erwachsenenbildner/innen ist vor dem Hintergrund struktureller Professionalisierung zu diskutieren: Verberuflichung und Professionalisierung sind ohne Standardisierung (des Berufsbildes, der Berufsausübung,...) nicht denkbar. Will man strukturelle Professionalisierung vorantreiben, wird der Anteil des Antriebs „Selbstverwirklichung“ und „Idealismus“ für die Berufstätigkeit möglicherweise geringer werden oder in eine andere Erscheinungsform eingebettet sein. Hoch relevant für Professionalisierung erscheint die Unklarheit darüber, ob Bildungsmanagement und Organisationstätigkeiten zum Profil der Profession gehört. Das Forschungsergebnis einer vorliegenden zwiespältigen und oft negativen Haltung von Erwachsenenbildner/innen zum „Management“ und zur „reinen Organisationsarbeit“ lässt erkennen, dass disziplin- und professionsintern ungeklärt ist, was „das Pädagogische“ umfasst bzw. was nicht mehr pädagogisch ist im Sinne der Erwachsenenbildung. Der Status des Bildungsmanagements als Teilbereich einer erwachsenenbildnerischen Profession in diesem Zusammenhang erscheint klärungsbedürftig. Ähnlich stellt die „Sprachlosigkeit“ der Erwachsenenbildner/innen dann, wenn es darum geht, das Spezifische und Eigentliche der eigenen Profession zu benennen, eine Aufgabe für Befürworter/innen struktureller Professionalisierung dar. Es wären eine verbindliche Sprachverwendung und ein Begriffsinstrumentarium dafür zu erarbeiten, was Erwachsenenbildner/innen tun und was sie leisten.

Besonders erwähnenswert im Zusammenhang mit der Forschung über professionelle Subkulturen der Erwachsenenbildung scheinen mir die inhaltlichen Zugänge der Forschenden zu sein. Natürlich sind die Fragestellungen, mit denen Forscher/innen an die Beforschten herantreten, „etwas Gemachtes“ und von der Disziplin „hergestellt“. Weder Forschungsfragen noch untersuchte Zielgruppen oder inhaltliche Kategorien der Analyse sind etwas „Naturwüchsiges“, sie spiegeln vielmehr den jeweiligen Zeitgeist im inhaltlichen Zugriff der Forschenden.⁶¹ Hier zeigt sich womöglich, dass Forscher/innen in der Beurteilung von Erwachsenenbildner/innen und deren Professionalität unangemessen sind. Hartig berichtet über eine Kritik Nittels an Forschungskolleg/innen:

„Nittel kritisiert die Haltung der Mehrheit der Erziehungswissenschaftler/innen, die sich mit der Professionalisierung in der Erwachsenenbildung beschäftigen. Sie würden gegenüber dem Berufsfeld von vornherein mit Defizitannahmen operieren und dadurch zum einen zur Seite des faktisch erfolgreichen Handelns hin blind werden und zum anderen zu einer Fortschreibung einer Defizitdarstellung der Berufskultur in der Öffentlichkeit beitragen.“

(Hartig 2008:82)

Das Ergebnis programmatischer⁶² Untersuchungen zu beruflichen Kulturen ist meist ein gemischtes Bild: Vorhandene Professionalität wird konstatiert, aber nicht überall und nicht verbindlich, häufig wird aber auch der geringe Grad an „Professionalität“ festgestellt (Arnold 1983, Peters 2004, Gieseke 1989, Hartig 2008). Was fehlt, ist in manchen Fällen eine dezidierte Benennung der Kriterien für Professionalität, insbesondere wirft das Fehlen eines disziplininternen Konsenses darüber, was Professionalität ausmacht, Probleme für die Vergleichbarkeit und Gültigkeit der Ergebnisse auf. V.a. in den Anfängen der berufskulturellen Forschung wird häufiger noch das traditionelle Konzept für Professionen zur Interpretation herangezogen. Da schon von vornherein klar ist, dass es diese Merkmale für Erwachsenenbildner/innen nicht bzw. nur in Ansätzen oder in

⁶¹ Vgl. dazu die Ausführungen unter auf S. 12f.

⁶² Bezüglich des Zuganges zu Forschung kann man mit Hartig (2008:66) unterscheiden in programmatische und rekonstruktive Forschung. Die programmatische Forschung möchte entwickelnd Richtung Berufsprofil arbeiten. Anleitend für programmatische Forschungszugänge ist dabei die Vorstellung und Konzipierung von Erwachsenenbildung als Profession und ihre Professionalität. Die rekonstruktive Forschung möchte Vorhandenes schlicht beschreiben bzw. rekonstruieren. Auch Seitter (2009:13f) beschreibt diese zwei Pole: Programmatische Zugänge nennt Seitter „normativ-prospektiv“, rekonstruktive Forschung nennt er „beschreibend-analytisch“ (ebd.:14).

Teilen gibt, kann das Ergebnis programmatischer Forschung kein anderes sein, als das erzielte, teilweise negative. So wird festgestellt, dass die berufliche Sozialisation als solche nicht vorhanden ist und berufliche Kompetenzen aus dem Privaten oder aus anderen Bereichen geschöpft werden (Gieseke 1989, Arnold 1983). Weiters wird ein gewisser Mangel an ethischer Grundhaltung und politischem Verständnis festgestellt (Peters 2004, Faulstich 1996). Anders geht Hartig (2008) vor, die untersucht, ob Erwachsenenbildner/innen ein gewisses Abstraktionsvermögen bei der Beschreibung eigener Tätigkeit an den Tag legen und ob sie eine gewisse Stellvertreterschaft für Erwachsenenbildung in der Gesellschaft einnehmen. Andererseits untersuchen zwei Forschungsarbeiten ausschließlich Absolvent/innen der Studienrichtungen Erwachsenenbildung/Weiterbildung (Peters 2004 und Hartig 2008). Dass und wie hier die Frage nach Professionalität gestellt wird, ist vor dem Hintergrund einer absolvierten professionsspezifischen Ausbildung anders zu interpretieren als bei den anderen Forschungen. Es zeigt sich insgesamt also das Problem der unterschiedlichen beforschten Zielgruppen, beispielsweise kann Hartig Professionalität im genannten Sinne finden, weil sie Absolvent/innen der Studienrichtung „Erziehungswissenschaften mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung/Weiterbildung“ untersucht. Die Lücke in der systematischen Erforschung kultureller Faktoren der Erwachsenenbildung ist also unter anderem auch eine fehlende Vergleichbarkeit von Forschungsergebnissen, weil ganz unterschiedliche Personengruppen von Erwachsenenbildner/innen befragt werden.

Forschungslücken insbesondere zu kulturellen Erscheinungsformen der beruflichen Erwachsenenbildung („Berufskultur“)

Bezogen auf berufskulturelle Erscheinungsformen der Erwachsenenbildung lassen sich anhand dieser Darstellung von Forschungsarbeiten Lücken finden, auch wenn der erarbeitete Forschungsstand nicht vollständig ist und daher eher „Hinweischarakter“ hat. Eine Forschungslücke bildet die systematische Betrachtung des Zusammenhangs zwischen *Geschlecht der Erwachsenenbildner/innen* und *Kulturelementen*. Dies ist bedeutsam, da ein Großteil der Erwachsenenbildner/innen weiblich ist (Venth 2006). Geschlecht ist bezüglich struktureller Professionalisierung, bei der immer auch ein

gesellschaftlicher Durchsetzungsprozess vorhanden ist, relevant.⁶³ Wenn man auf die internationale Forschung zu beruflichen Kulturen sieht, die Organisationen fokussieren (Trice 1993, Hong 2001, Van Maanen und Barley 1982), dann scheint in der Erwachsenenbildungsforschung auch der Blick zu fehlen, der die Diversitäten innerhalb von Organisationen fokussiert (nicht nur jene zwischen unterschiedlichen Organisationen oder Typen von Organisationen, wie sie von Zech u.a. 2010 erarbeitet wurden), weiters fehlt ein Blick auf Führungs- und Hierarchiekulturen. Der Forschungsstand innerhalb der Erwachsenenbildungsforschung zeigt, dass es bereits Forschung zu beruflichen Kulturen der Erwachsenenbildung gibt, diese ist aber zersplittert und wenig aufeinander aufbauend. Eine Lücke liegt in der systematischen Analyse der Bedeutung berufskultureller Elemente für Professionalisierung im Sinne von struktureller Professionalisierung / Verberuflichung der Erwachsenenbildung. Noch bedeutsamer ist: Obgleich der Terminus „Berufskultur“ über Prominenz in der deutschsprachigen Erwachsenenbildungsforschung verfügt, mangelt es an theoretischer Bestimmung desselben, was ihn in einem disziplinären Graubereich lässt und seine wissenschaftlich produktive Verwendung verhindert. Mit dem hier erarbeiteten Konzept „Professionsspezifische Subkulturen“ wird diesen vorhandenen Begriffsbestimmungen nachgegangen, und eine Weiterentwicklung des Konzeptes „Berufskultur“ vorgeschlagen. Diese erhält Inspirationen aus Forschungsarbeiten der Berufs- und Professionsforschung sowie aus den Kulturwissenschaften. Wie schon erwähnt, erfährt man in den Forschungsarbeiten zu wenig über Mechanismen „hinter der Heterogenität“, über die Bedingungsfaktoren, die zu unterschiedlichen Ausprägungen der Subkulturen der Erwachsenenbildung führen. Die im nächsten Abschnitt verfolgte Fragestellung sucht auch nach Beschreibungsmodellen für die Erwachsenenbildung, welche Hinweise auf die gesellschaftliche „Formierung“ der Subkulturen geben. Diese Fragerichtung scheint ein Stück weit ein Forschungsdesiderat. Mit „Sozialen Welten in Arenen“ wird im Kapitel 3.4 ein Beschreibungsmodell für die beruflich ausgeübte Erwachsenenbildung, inspiriert von der Grounded Theory, vorgeschlagen.

⁶³ Vgl. dazu die Ausführungen auf Seite 48f.

3.3 Beschreibungsmodell Professionspezifische Subkulturen

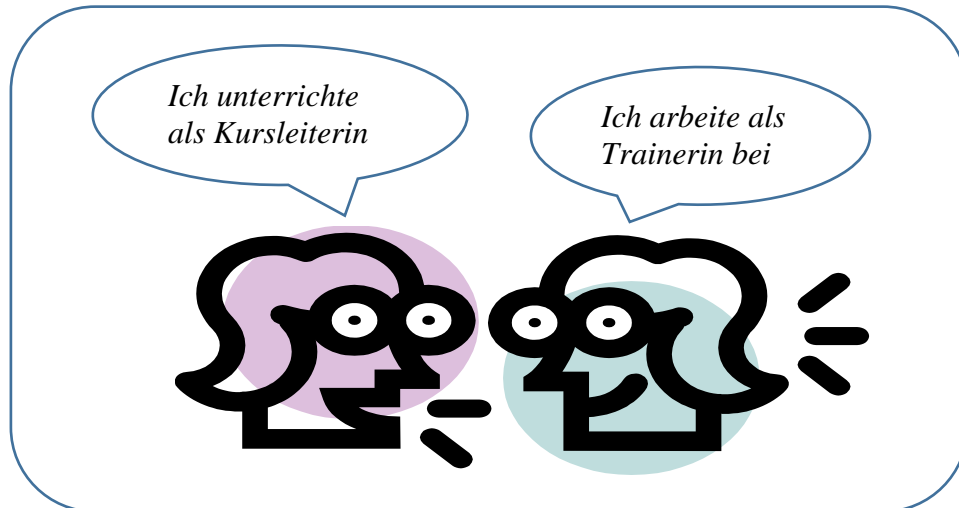


Abbildung 5: Beispiel für Sprachverwendung in unterschiedlichen Subkulturen

Dieser einleitende Cartoon veranschaulicht vereinfachend, wie Kultur ihren Ausdruck in Sprachverwendung findet. Wenn in einem Bereich der Erwachsenenbildung typischerweise darüber gesprochen wird, dass man als Kursleiter/in unterrichtet, arbeitet man im anderen als Trainer/in. Eine in einer Subkultur untypische Sprachverwendung würde die/den jeweiligen Erwachsenenbildner/in in der anderen als „fremd“ markieren. Innerhalb abgestimmter Subkulturen finden sich nicht nur gleiche Sprachverwendungen, sondern auch ähnliche Werthaltungen, Ideologien und typisierte Handlungen etc. So kann das Bild von den Lernenden in der einen Subkultur eher Unterstützung benütigend sein, in der anderen eher Selbstverantwortung betonend. Bezüglich Professionalisierung der Erwachsenenbildung sind die Unterschiede der Subkulturen hoch relevant. Das Gefühl von Zusammengehörigkeit sowie die Stärke einer Gruppe korrespondieren mit geteilten berufskulturellen Elementen. Ist man sich bezüglich kultureller Aspekte fremd, wird man auch sehr schwer ein gemeinsames Anliegen formulieren. Andererseits gibt es, so die Annahme, in der Erwachsenenbildung professionspezifische Subkulturen, welche kulturelle Homogenität aufweisen. Eine gemeinsame Kultur wirkt nach Schein (1995:22f) „integrierend“ und „stabilisierend“. Sie integriert zu „einem größeren Paradigma“. Menschen haben das Streben nach Integration, Kultur ist ihr Ausdruck, auch wenn diese

Integration oft nicht gelingt. „Culture is to a human collectivity what personality is to an individual“ meint Hofstede (2001:10). Das Wahrnehmen bereits jetzt existierender Homogenität und Kohäsion in Subgruppen der Erwachsenenbildung hat jedoch noch kaum Tradition in der Erwachsenenbildungsforschung. Eher kann man bislang mit Nittel und Schütz (2012:232) noch von einem „zu einem starren Deutungsmuster geronnenen Bild der Heterogenität“ sprechen.

Ein Ad-hoc-Beispiel für Subkulturen der Erwachsenenbildung

Eine Erhebung vieler oder aller professionsspezifischen Subkulturen kann an dieser Stelle nicht geleistet werden. Kulturforschung begibt sich traditionellerweise ins Feld und arbeitet mit Beobachtung (Geertz 2000, Hofstede 2001, Amann und Hirschauer 1997), Lüders 2000). Es bräuchte umfassende ethnographische Studien in der Erwachsenenbildung, um professionsspezifische Subkulturen in ihrer inhaltlichen Ausprägung zu erfassen. Jedoch sollen hier zur Veranschaulichung des Anliegens Ad-hoc-Beispiele aus den Expert/innen-Interviews herangezogen werden. Die zwei Beispiel-Expert/innen gehören verschiedenen Segmenten der Erwachsenenbildung an, diese werden (ohne dass diese Segmente empirisch und systematisch entwickelt sind) benannt als: „A) hat eigene Firma, innerbetriebliche Weiterbildung“ und „B) angestellt bei gemeinnützigem Anbieter, Kurse im Auftrag des Arbeitsmarktservice Österreich“.

Die folgende Tabelle stellt Zitate der Interviewten zur Veranschaulichung gegenüber. Das Beispiel zeigt auf, wie unterschiedlich die Perspektiven professionsspezifischer Subkulturen gelagert sein können. Die Ad-hoc-Interpretation zu kulturellen Erscheinungsformen der Sprache und dahinterliegenden Ideologien und Werten gibt einen kurzen Einblick in das, was eine Analyse von Subkulturen der Erwachsenenbildung leisten könnte. Sie könnte die Selbstbilder und Fremdbilder von Lernenden, die Vorstellungen vom Lernen überhaupt, von den relevantesten Bedingungen und die damit verbundenen Werte, Ideen und Ideologien systematisch erheben.

Textausschnitt (fett : Sprachverwendung für eigene Tätigkeit als Erwachsenenbildner/in)	
Erwachsenenbildner/in A): <i>hat eigene Firma, innerbetriebliche Weiterbildung</i>	Erwachsenenbildner/in B): <i>angestellt bei gemeinnützigem Anbieter, Kurse im Auftrag des Arbeitsmarktservice Österreich</i>
<p>„Wenn mich der KAV [Krankenanstaltenverbund, Anm. P.H.St.] zahlt, dass ich die Teamentwicklung in einem Spital besser mache, dann ist das meiner Nomenklatur nicht Erwachsenenbildung, sondern berufliche Aus- und Weiterbildung. Wenn ich am bfi oder WIFI ein offenes Seminar mache, was ich kaum mache, aber, wenn ich das mache, dann ist das in der Regel Erwachsenenbildung, weil sich das die Teilnehmer selber zahlen. Grauzonen gibt's überall – oder ihr Unternehmen. Aber das ist mir dann wurscht. Ein offenes Seminar, wo jeder kommen kann. Das ist für mich Erwachsenenbildung, weil das anders finanziert wird, in der Regel. Während, wenn ich für die Firma Henkel ein Managementseminar in Düsseldorf mache, das bezahlt die Firma Henkel, das ist auch Erwachsenenbildung ja, mich nicht misszuverstehen. Aber zur Abgrenzung der finanziellen Ströme ist das auch gut, wenn man das kennzahlenmäßig auch unterscheidet.“ (C-107-119)</p>	<p>„Man muss sich auch vorstellen, stärker als in anderen Bereichen der Erwachsenenbildung, die ich jetzt so kenne, stärker ist die tägliche Zusammenarbeit mit den Kunden, die also über drei Monaten hinweg jeden Tag sozusagen im weitesten Sinn den ganzen Tag gemeinsam in der Gruppe zu sein. [unverständlich] Da entsteht so teilweise eine starke Anteilnahme an allen möglichen Situationen aus dem Leben der Teilnehmerinnen, wo ich dann auch teilweise in einem Teamsetting arbeite, wo die Stukturen [unverständlich] teilnehmerinnenorientiert zu arbeiten und in den Gruppen auch sehr sehr viel auf Störungen reagieren zu müssen. Weil die Kundinnen oft multiple Problemlagen haben, nicht nur die berufliche Neuorientierung, die sie erst in diese Situation gebracht haben. Und das kommt alles rein in so ein Kursgeschehen, d.h. man hat sehr viel mit Störungen auch zu tun. Und auf die muss irgendwie eingegangen werden, ja. Da gibt's halt. Sehr sehr viel.“ (B-187-200)</p>
Sprachverwendung zusammengefasst	
<p><i>Ich mache die Teamentwicklung.</i> <i>Ich mache ein offenes Seminar.</i> <i>...wenn ich ein Managementseminar mache...</i></p>	<p><i>Die tägliche Zusammenarbeit mit den Kunden.</i> <i>Im weitesten Sinn gemeinsam in der Gruppe sein.</i> <i>Ich arbeite in einem Teamsetting.</i> <i>Teilnehmerinnenorientiert arbeiten und sehr viel auf Störungen reagieren müssen.</i></p>
Ad-hoc-Interpretation: kulturelle Auffälligkeiten / dahinterliegende Ideologien und Werte	
<ul style="list-style-type: none"> - Undifferenzierte, unpersönliche Sprache für erwachsenenbildnerische Tätigkeit („mache“) - Ideologien/Werte-Vermutungen: <i>Etwas umzusetzen und zu bewegen ist das Wichtigste und Vorrangige.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Differenziertere Sprache, starke Orientierung an der Gruppe, an der Zusammenarbeit, an dem, was von außen kommt („Störungen“) - Ideologien/Werte-Vermutungen: <i>Es ist wichtig, empathisch und reaktiv zu sein und gemeinsam zu handeln.</i>

Tabelle 7: Ad-hoc-Beispiel für Subkulturen der Erwachsenenbildung

3.3.1 Inspirationen aus der Berufskulturforschung in Organisationen

Nach diesem einleitenden Beispiel aus der Erwachsenenbildung wird im Folgenden ein Blick in die Berufskulturforschung getan. Auf der Suche nach Forschungsarbeiten zu kulturellen Elementen von Berufen und Professionen stieß ich auf die Forschungsarbeiten von Trice (1993) und von Van Maanen und Barley (1982). Diese haben im Kontext der US-amerikanischen Organisationsforschung Berufskultur, berufliche Subkulturen und berufliche Gemeinschaften untersucht. Von Smith (2013:148) erfährt man einen motivierenden Hintergrund für derartige Forschung: Berufskulturen wurden in der US-amerikanischen Forschung prominent und wichtig, nachdem in der Studie „In Search of Excellence“ aus den 1980ern der Erfolg eines Konzerns auf die Stärke der geteilten Kultur zurückgeführt wurde. Für die vorliegenden Überlegungen werden Aspekte der Forschungsarbeiten herangezogen, die für strukturelle Professionalisierung der Erwachsenenbildung Gültigkeit haben dürften, auch wenn sie in diesen Arbeiten in der Organisationsforschung angesiedelt sind. Die Stärke eines „Kulturblicks“ aus Sicht der Organisationsforschung ist, dass wichtige Elemente des sozialen Zusammenwirkens abseits formaler Elemente der Organisation (etwa Hierarchie, Arbeitsplätze, Abteilungen, Rollen und Aufgaben) sichtbar werden. Auch wenn die vorliegende Arbeit professionsspezifische Subkulturen anders verorten muss als organisationsintern, können diese Arbeiten Hinweise darauf geben, welche Bedeutung die geteilten Kulturelemente haben. Im Folgenden wird zuerst die Arbeit von Van Maanen und Barley (1982) vorgestellt und im Anschluss daran Trice (1993), der ein sehr instruktives Schema aufgreift, das Grid-Group-Modell. Dieses Grid-Group-Modell bietet noch eine besondere Möglichkeit, nämlich die Möglichkeit den Prozess der Entwicklung zunehmender Kohäsion innerhalb von Gruppen zu fassen, welcher für strukturelle Professionalisierung nötig ist.

Van Maanen und Barley (1982): Occupational Communities: Culture and Control in Organizations

Van Maanen und Barley (1982) haben in ihrem Essay die Absicht, Berufen in der Organisationsforschung mehr Platz zu geben und dies theoretisch zu begründen. Mit ihrem Konzept der beruflichen Gemeinschaften („occupational communities“) versuchen sie einen genaueren Blick auf die Interaktion innerhalb von Organisationen und speziell auf die verschiedenen Logiken von beruflichen Kollektiven und Organisationen zu werfen. Wichtig ist für die Autoren, dass sich die Logiken der beruflichen „communities“, die für die Autoren traditionell, überzeitlich und an Gruppen gebunden sind, und Logiken der rationalistischen Organisationssteuerung widersprechen (ebd.:6). Die beruflichen und die organisationalen Anforderungen müssen in Organisationen abgestimmt werden, was unterschiedlich gut gelingt:

“Many public service organizations, such as hospitals, maintain separate administrative and occupational hierarchies thus allowing occupational values to be served alongside organizational ones (Freidson, 1970). In both cases, members of the respective occupational communities retain substantial self-control over their work, even though many of them are located well down the formal chain of command in the organization.”

(Van Maanen und Barley 1982:36)

Die Forscher nennen hier das Beispiel öffentlicher und großer Organisationen, wie Krankenhäusern. Dieser Bereich von Organisationen passt nur eingeschränkt zur Erwachsenenbildung. Dennoch zeigt dieses Zitat auf, wie stark professionsspezifische Kulturelemente wirken können und dass professionsspezifische Subkulturen in Konflikt mit anderen, „umgebenden“ Bereichen kommen können. Im Falle von professionsspezifischen Subkulturen der Erwachsenenbildung könnte man, nachdem man solche ausgemacht hat, die Suche nach umgebenden und mit der Subkultur in Konflikt stehenden Bereichen beginnen und das Verhältnis zwischen beiden untersuchen; dies ist etwas, was bislang noch nicht erfolgt ist.

Da es einerseits um gelingendes Zusammenwirken und andererseits um notwendigerweise in Konflikt stehende Interessen geht, fragt die Organisationsforschung danach, was berufliche Gemeinschaften stark macht: Es ist laut Van Maanen und Barley die Stärke der

geteilten Kulturelemente, welche mit innerem Zusammenhalt einhergeht, die Professionen und berufliche Gemeinschaften stark macht. Eine Berufskultur ist dann vorhanden, wenn sich Angehörige unabhängig von Region, Alter, Geschlecht, Volksgruppenzugehörigkeit und Ausbildungsunterschieden „automatisch“, schnell und unproblematisch über viele zentrale Gegenstände verständigen können. Außenstehende einer derartigen beruflichen Community können den Bedeutungsweisen, den geteilten Codes und besprochenen Themen nicht folgen. Oft gibt es Sprüche und Geschichten, die innerhalb der beruflichen Gemeinschaft weitergegeben und tradiert werden. Das automatische Verstehen stellt sich nur innerhalb der Berufskultur ein (ebd.:32). Eine berufliche Gemeinschaft ist für Van Maanen und Barley definiert durch ein Gefühl der Zugehörigkeit und darüber hinaus dadurch, dass die berufliche Identität nicht am Tor des Betriebes abgegeben wird, sobald der Arbeitstag zu Ende ist, sondern auch für private Bezüge relevant und sinnstiftend ist. Nicht jede/r Berufstätige ist also in diesem Sinn Angehörige/r einer beruflichen Gemeinschaft. Diese konstituiert sich – für Van Maanen und Barley zumindest – auch dadurch, dass private Nähe bestehe (ebd.:12). Betrachtet man die Abläufe, in welche berufliche Gemeinschaften eingebunden sind, so kann man die Stärke mehr oder weniger „instrumentell“ definieren: Eine berufliche Community ist umso stärker, je mehr Selbstkontrolle sie hat, das heißt umso mehr Selbstverfügung die Berufstätigen über ihre eigene Tätigkeit ausüben. Die Selbstkontrolle, die eine berufliche Gemeinschaft hat, kann auch ausgedrückt werden in der Stärke ihrer Kultur. Hohe Selbstkontrolle einer beruflichen Gemeinschaft bedeutet Klarheit der Selbstdefinition („distinct culture“) und Beständigkeit der eigenen Berufskultur („self-perpetuating culture“; ebd.:44). Diese Selbstkontrolle von beruflichen Gemeinschaften wiederum hat viele bedingende äußere gesellschaftliche Einflussfaktoren, etwa die Marktsituation generell. Wichtig ist hier das Ausmaß an Exklusivität, das die Fähigkeiten der Berufstätigen in der Gesellschaft haben: Berufliche Fähigkeiten unterscheiden Berufsangehörige von Laien. Der Bedarf an professionellen Fähigkeiten geht gesamtgesellschaftlich zum Teil zurück, weil Menschen heute über Kompetenzen verfügen, die früher ausschließlich Professionsangehörige hatten. Van Maanen und Barley beschreiben etwa, dass auch Laien berufliche Tätigkeiten (Beispiel: den eigenen Computer reparieren) übernehmen. Dennoch gehen sie zur Evaluation ihrer Ergebnisse dann mitunter zu den „Expert/innen“ eines Berufs (ebd.: 41).

Auch wenn Van Maanen und Barley nicht von der Professionsforschung kommen, zeigen ihre Ergebnisse ganz ähnliche Folgerungen wie diese: Das, was Merkmale von Professionen sind, zum Beispiel Selbstkontrolle über die eigene Tätigkeit oder auch das exklusive Ausüben einer Aufgabe innerhalb und für eine Gesellschaft ist genau das, was auch „occupational communities“ auszeichnet.

Zusammengefasst ergibt sich die Fragestellung nach Berufskulturen bei Van Maanen und Barley aus Spannungen innerhalb von Organisationen, Spannungen zwischen Berufsangehörigen und Organisationslogik. Ihre Ausführungen betonen die Bedeutung, die berufliche Gemeinschaften für Zusammengehörigkeit, (berufliche) Identität und Durchsetzungsvermögen haben. Eine berufliche Gemeinschaft verbindet Menschen miteinander, auch wenn sie sich nicht persönlich kennen und aus unterschiedlichen Regionen kommen. Auf die Erwachsenenbildung umgelegt hieße dies, Erwachsenenbildner/innen aus unterschiedlichen Ländern/Regionen müssten sich anhand ihrer beruflichen Identität und anhand eines gemeinsamen beruflichen Selbstverständnisses, einer gemeinsamen Sprache und geteilter Themenbereiche ad hoc verstehen können. Die Selbstkontrolle, die Berufsangehörige über ihre eigene Tätigkeit ausüben können, ist vor dem Hintergrund des Eingebundenseins in Organisationen und Marktnachfragen als permanent umkämpftes Gut zu sehen. Je mehr Selbstkontrolle Berufe oder Professionen haben, umso stärker ist ihre Kultur ausgeprägt und umso deutlicher tritt diese hervor. Das Ausmaß der Selbstkontrolle ist auch abhängig davon, wie sehr Berufsgruppen es schaffen mit ihrem Angebot exklusiv einen gesellschaftlichen Bedarf abzudecken. Auch wenn Laien heute vieles selbst machen können, suchen sie zur Rückversicherung ihrer Ergebnisse häufig Expert/innen, also Professionsangehörige auf.

Trice (1993): Occupational Subcultures on the Workplace

Ähnlich wie bei Van Maanen und Barley geht es im Werk „Occupational Subcultures on the Workplace“ von Trice (1993) um Subkulturen innerhalb einer Organisation, Trice fokussiert aber weniger auf den Aspekt der „Community“, sondern viel mehr auf das, was „gelebte Berufe“ innerhalb von Organisationen ausmacht, wie sie sich verändern, anpassen, und v.a. wie gelebte Berufe beschrieben werden können. Ein Beruf „ist“ gleichzeitig gewissermaßen die gelebte Berufskultur und nicht nur eine statistische

Bestimmung. Genau wie Van Maanen und Barley beschreibt Trice die Bedeutung von geteilten Kulturelementen und Zusammengehörigkeit, wenn man Berufe in ihrer praktischen Umsetzung beobachtet:

„Occupations can no longer be viewed as simply statistical categories and census groupings. Rather, they are potent and shared belief systems held together by common emotional demands and by common myths, sagas, stories, symbols, songs, argot, rituals and taboos, and unique rites and ceremonies.”
(Ebd.:212)

Trice betont jedoch nicht nur die Stärke und Einheitlichkeit beruflicher Subkulturen und Berufskulturen, sondern auch die Veränderbarkeit. Er sieht auch Berufe als etwas mehr oder weniger Lebendiges und daher Veränderliches an. Im Kapitel „The nature of occupational life“ bestimmt Trice, was Berufe ausmacht. Merkmale von Berufen laut Trice (ebd.:3ff) sind:

- eine bestimmte Zusammensetzung von Tätigkeiten,
- Kontrolle über die Ausübung der Tätigkeiten,
- Untergruppenbildung,
- Veränderungen über die Zeit wie Untergang, „Revivals“, und Abnahme der Relevanz/Passung der vorhandenen Fähigkeiten („deskilling“).

Die „Stärke“ der geteilten Kultur entspricht der Stärke des Berufs bzw. der Berufsgruppe – auch hier gehen Trice und Van Maanen und Barley gleiche Wege der Erkenntnis. Die „Stärke“ einer Berufskultur impliziert ihre Klarheit und Stabilität bezüglich Berufsrollen und Zuständigkeiten, was wiederum die Unterschiedenheit von anderen Kulturen deutlicher hervortreten lässt. Je stärker die geteilten Ideologien, je „vitaler“ eine Berufskultur gelebt wird, umso stärker kann sie sich auch von anderen unterscheiden: „Its distinctiveness depends on the strength of its ideologies and the vitality and clarity of the cultural forms that come to characterize it“ (ebd.:213). Klarheit, Stabilität und Vitalität beruflicher Kulturen sind also die Faktoren, die Berufsgruppen und Professionen stark machen. Die Klarheit der eigenen Berufskultur bedingt dabei automatisch, dass die Abgrenzung zu anderen Berufen und Berufskulturen einfacher geleistet werden kann. Andererseits führt diese klare Abgrenzung wiederum dazu, dass die Stabilität der eigenen Berufskultur, z.B. des Selbstverständnisses hoch bleibt.

Kulturen sind emotional aufgeladen und fördern Ethnozentrismen laut Trice (ebd.:24). Die Gruppenzugehörigen teilen Ideologien und Haltungen, die emotional abgelagert sind. Als Konsequenz grenzen sie sich zu anderen nicht nur ab, sondern sind mitunter auch feindlich gesinnt:

„A collectivity may come to be very emotionally attached to a set of ideologies. As a consequence, its culture will be strengthened and the collectivity will come to distrust, fear, and dislike groups with other sets of beliefs.“
(Ebd.:24).

Die Gruppe trägt mitunter ein gemeinsames Gefühl von Überlegenheit. Der soziale Wert, den das Typische der eigenen Arbeit repräsentiert, wird nach innen und außen kommuniziert. Trice nennt eine spezielle Abteilung von Tunnelgräbern in den USA als Beispiel, die „Sandhogs“:

„For example, the Sandhogs in the Tunnel and Construction Workers Union have a distinctive image of themselves as hard working, fun loving, hard drinking, and `two fisted`.“ Tunnel workers take great pride in being Sandhogs, in living up to the image that they try to outdo each other at work and in their carousing.“
(Ebd.:36)

Diese kulturellen Mechanismen schweißen Gruppen zusammen, lassen sie gut zusammenwirken. Andererseits können sich hier dysfunktionale Stereotype und Sichtweisen breit machen und Zusammenarbeit unmöglich gemacht werden, wo sie eigentlich nötig wäre:

„Strongly held ideologies add to the cohesion among members of an occupation, but, at the same time, they make for a rigidity and bitterness toward outside groups, often blocking needed cooperations. Similarly, cultural forms such as occupation-based stories may provide a means for expressing how to perform tasks effectively while at the same time delivering fictions that set up dysfunctional stereotypes of others in the organization.“
(Ebd.:25)

Trice zeichnet so ein zweiseitiges Bild: Was Subkulturen stark macht, zusammenhält und gut arbeiten lässt, kann auch zu Feindseligkeit, falschen Selbstbildern und Blockade nötiger Zusammenarbeit führen. Weiters warnt Trice davor, Subkulturen als zu homogene

Einheiten zu sehen und nicht zu erkennen, wie sie sich permanent verändern und wie sie auch in sich widersprüchlich sein können: „Cultures are inherently fuzzy and ambiguous“, meint Trice (ebd.:21f). Von daher empfiehlt er, mehr zentrale Elemente von eher peripheren Elementen zu trennen. Zentrale Kulturelemente sorgen für ausreichende Übereinstimmung. „The central elements generate sufficient consensus to produce enough coordination and cooperation to avoid chaos [...]“ (ebd.:22). Am Rande befinden sich Kulturelemente, die durch schwächere und vielfältigere Ausprägung charakterisiert sind und die auch nicht verschwinden, wenn man die zentralen Kulturelemente fokussiert (ebd.). Und es gibt nicht nur starke berufliche Subkulturen, sondern auch Subkulturen mit schwachem Zusammenhalt, was an die Erwachsenenbildung denken lässt. Diese sind sehr uneindeutig, sie erlauben viel Freiheit in der Selbstdefinition und können nur schwach als berufliche Gemeinschaft abgegrenzt werden. Trice nennt das Beispiel der „Mitarbeiterberater/innen“ („employee assistance workers“):

„Less cohesive cultures, in contrast, have few cultural forms, and those they do have are subject to varying interpretations. Employee assistance workers, for instance, have few shared cultural forms that are unique to them. They have no unique language, no occupational heroes, few myths and stories, and only a rudimentary rite of passage, so that practically anyone who wishes can call himself or herself an employee assistance worker.“

(Ebd.:39)

Das Grid-Group-Schema als Möglichkeit Subkulturen zu erfassen

Besonders interessant erscheint die Darstellung der Grid- und Group-Dimension bei Trice (ebd.:26ff), die ursprünglich von der Ethnologin Douglas stammt und von Trice im Hinblick auf Berufsgruppen und deren „Verhaltensmuster“ innerhalb von Organisationen adaptiert wird. Die „Group-Dimension“ bestimmt das Ausmaß an Zusammenhalt der Gruppenmitglieder. Wenn sie stark ausgeprägt ist, besteht das Bewusstsein für die Existenz einer gemeinsamen Berufsgruppe. Die Group-Dimension bestimmt den Grad an Kollektivität, sie beinhaltet sowohl den Gruppendruck, der bezüglich Zugehörigkeit ausgeübt wird, als auch den Schutz, den Mitglieder durch die Mitgliedschaft genießen (ebd.:161f). Ein- und Ausschluss sind wichtig, Zusammenhalt und Interaktion innerhalb der Gruppe werden gefördert, die Verbindung zum „Außen“ ist dabei schwach und wird nicht gefördert. Die „Grid-Dimension“ bestimmt den Grad an Ordnung, Strukturiertheit

und Hierarchie innerhalb einer Gruppe. Eine hohe Ausprägung bedeutet, es gibt klare und streng vorgegebene Rollen und Positionen, stärker ausgeprägte formale Regelungen und unpersönliche Umgangsnormen. Eine niedere Ausprägung der Grid-Dimension bedeutet, dass wenig Hierarchie vorgegeben ist, die Rollen (und damit die dazu gehörigen Aufgaben) nicht klar und scharf voneinander abgetrennt sind. Strukturelle Professionalisierung der Erwachsenenbildung bedeutet umgelegt auf dieses Schema die Entwicklung von einer niederen Group-Ausprägung zu einer höheren und von einer niederen Grid-Ausprägung zu einer höheren. Das Schema ermöglicht also, den Prozess und den Fortschritt bei Gruppenkohäsion und beim Ausmaß der Klärung der Gruppenstruktur zu beleuchten.

In folgender Darstellung des Grid-group-Modells findet man die unterschiedlichen Kombinationen in unterschiedliche Kulturtypen eingeteilt:

- a) Gruppen mit geringer Ausprägung des Zusammenhalts und großen Unterschieden zwischen Personen werden als *fatalistische* Gruppen bezeichnet.
- b) Gruppen mit großen Unterschieden zwischen den einzelnen Personen und starkem Zusammenhalt werden als *kollektivistische* Gruppen bezeichnet.
- c) Gruppen mit niedrigem Grid- und niedrigem Group-Faktor werden als *individualistisch* bezeichnet.
- d) Gruppen mit geringen Unterschieden zwischen den Personen und hohem Zusammenhalt werden als *egalitaristisch* bezeichnet.

		Group	
		Schwacher Zusammenhalt Niedriger „Bond“	Starker Zusammenhalt Hoher „Bond“
Grid	Große Differenzen zwischen den Personen Hoher „Grid“	a) Fatalismus	b) Kollektivismus
	Wenige Differenzen / große Ähnlichkeit zwischen den Personen Niedriger „Grid“	c) Individualismus	d) Egalitarismus

Abbildung 6: Grid-Group-Kulturmodell

Für die Erwachsenenbildung interessant wäre nun einerseits darüber nachzudenken, zu welchem Muster die Erwachsenenbildung insgesamt oder einzelne Subkulturen gehören könnten. Andererseits könnte man, wenn es um die Veränderung der erwachsenenbildnerischen Berufsgruppe oder der Subgruppen über die Zeit geht, die Veränderungen anhand Veränderungen der Grid- und Group-Stärke festmachen. Und man könnte bestehende Subkulturen innerhalb der Erwachsenenbildung in den unterschiedlichen vier Feldern verorten und damit ihre Unterschiedlichkeit beschreiben. Eine Hypothese zur Grid-Group-Ausprägung in der (österreichischen) Erwachsenenbildung ist: Es gibt Subgruppen der Erwachsenenbildung, die über eine höhere Group-Ausprägung verfügen, jedoch eine niedrige Grid-Ausprägung haben. Es finden sich hier kaum reglementierte Rollen, Hierarchien, Positionen, formale Regelungen. Laut Trice (ebd.:170ff) sorgt eine derartige hohe Group-Ausprägung dafür, dass die Grenzen des Zugangs zu ihrer spezifischen Berufstätigkeit geschützt und die Gruppenkohäsion gestärkt wird, die niedrige Grid-Ausprägung sorgt dafür, dass formale Regelungen und Hierarchien zwar entstehen können, diese aber nicht rigide sowie in der Werteskala niedrig stehend sind.

Eine weitere Hypothese ist: Viele Subkulturen der Erwachsenenbildung verfügen über eine geringe Group-Ausprägung sowie eine geringe Grid-Ausprägung. Wie sich eine solche berufliche Gruppe (innerhalb von Organisationen) verhält, die schwache Group- und schwache Grid-Dimensionen aufweist, beschreibt Trice sehr anschaulich. Eine Berufsgruppe mit geringem Gruppenzusammenhalt und niedriger Ausprägung in Reglementierung weist administrative und berufliche Prinzipien zurück. Jeder soll mitbestimmen können. Diese Berufsgruppe ...

„[...] attempts to abandon both the administrative principle and the occupational principle. Members make a conscious attempt to construct a work organization in which everyone has a voice in formulating what tasks need to be done and how these tasks are to be performed.”

(Trice 1993:174)

Berufsgruppen dieser Art haben laut Trice auch unscharfe Begrenzungen nach außen, informelle Beziehungen, Ähnlichkeiten der (politischen) Anschauung zählen mehr als die

Zugehörigkeit zur eigenen Berufsgruppe:

“In their pursuit of egalitarianism, occupations in this mode purposefully devise weak group / weak grid relationships. As a result, the occupations involved often have weak boundaries because they *employ members on the basis of friendship, political attitudes, and informally acquired knowledge* rather than membership within the occupations [...].”

(Ebd., Hervorh. P.H.St.)

Schließlich und endlich gibt es in diesen Konstellationen eine geringe Entscheidungsfähigkeit, nachdem jede/r mitbestimmen kann, wird sehr viel Zeit dafür verwendet zu diskutieren, was von wem zu tun ist:

„Further, since rules are based on group consensus and members have the right to veto decisions, members of the organization have considerable control over each other. Consequently, members spend a significant amount of their time debating what it is the should be doing and who should be doing it.”

(Ebd.:174f)

An dieser Stelle werden die Ausführungen zur Relevanz von geteilten Kulturelementen für Professionen und Berufe sowie die Erwachsenenbildung beendet. Zweck der Darstellung war, die theoretische Konzeption von professionsspezifischen Subkulturen zu befördern und erste Inspirationen aus anderen Forschungsarbeiten zu gewinnen. Andererseits können diese bestehenden Arbeiten Anleitung für Forschungsprojekte sein, welche die Subkulturen innerhalb der Erwachsenenbildung untersuchen möchten.

3.3.2 Bestimmungsstücke professionsspezifischer Subkulturen

Im Folgenden wird der Frage nachgegangen, wie professionsspezifische Subkulturen sozialwissenschaftlich bestimmt werden können. Es werden folgende Fragen beantwortet: Aus welchen Elementen besteht eine berufliche und professionsspezifische (Sub)Kultur? Wie wird sie definiert? Wie kann sie untersucht werden?

Wie im Kapitel „*Berufskultur*“ in der *Erwachsenenbildungsforschung* dargelegt, hat die Erwachsenenbildungsforschung bereits den kohäsiven Aspekt innerhalb der Erwachsenenbildung im Blick, wenn sie eine Berufskultur der Erwachsenenbildner/innen einmahnt. Nittel (2000:245) definiert Berufskultur anhand von zwei Bestimmungsstücken:

1. „Orientierungen und Relevanzen aus ganz bestimmten Sinnquellen“ – also Werte und Ideologien,
2. die „Gemeinschaft der im Berufsfeld der Erwachsenen- und Weiterbildung tätigen Praktiker“ – also Individuen als Träger der Kultur, die Akteur/innen.

Nur der erste Aspekt Nittels ist kultur- und sozialwissenschaftlich gesehen korrekt als Element von Kultur zu bezeichnen. Der zweite Aspekt stellt auf Akteur/innen, Kollektive, Gruppen u.ä. ab. Blickt man auf andere Disziplinen, so kann man Berufskultur auch hier definiert finden. Im Folgenden werden einige Definitionen von „Berufskultur“ aufgelistet, die in dieser Arbeit Orientierung bieten können:

1. Ein Online-Wirtschaftslexikon (Wirtschaftslexikon, o.J.) definiert „Berufskultur“ als „[...] die Gesamtheit der von einer Berufsgruppe im Unterschied zu anderen geteilten Wertvorstellungen, Normen und sozialen Orientierungen.“
2. Sehr ähnlich definieren Neuberger und Kompa (zitiert nach Röttger 2010:109) Berufskultur als: „[...] geteilte Bedeutungen, Regeln, Werte und Einstellungen, die in ihrer Summe die Berufsangehörigen von denen anderer Berufe unterscheidbar machen.“
3. In der Lehrer/innenforschung definiert man Berufskultur so: „Der Begriff der Berufskultur [...] bezeichnet die für einen bestimmten Beruf bzw. für ein Berufsfeld typischen Wahrnehmungsweisen, Kommunikationsformen und langfristigen Persönlichkeitsprägungen derjenigen Personen, die in diesem Beruf arbeiten.“ (Terhart 1997:452)

Diesen drei Bestimmungen folgend kann Berufskultur / Professionskultur kurz gefasst definiert werden als: die Gesamtheit der von der Berufsgruppe / den Professionsangehörigen geteilten Ideen und Werte und kulturellen Ausdruckformen. Jedoch gerade in der Erwachsenenbildung kommen wir mit dieser monolithischen, im Singular verfassten, und für „eine Berufsgruppe oder eine Profession“ gültigen Bestimmung von Berufskultur oder Professionskultur nicht aus, da ein Merkmal, nämlich der definierte Beruf oder die definierte Profession, bzw. eine eindeutig festlegbare Gruppe

von Berufs- und Professionsangehörigen fehlt. Die Verwendung des Singulars „Berufskultur“ / „Professionskultur“ ist nur zulässig, wenn es tatsächlich eine definierte und offiziell bestehende Profession oder Berufsgruppe gibt und auch breite Gemeinsamkeit kultureller Erscheinungsformen. Für die Erwachsenenbildung trifft beides dem aktuellen Forschungsstand nach nur begrenzt zu.⁶⁴ Ist keine einheitlich bestimmbare Kultur vorhanden, so muss von „Subkulturen“ gesprochen werden. Solche Subkulturen dürften in der Erwachsenenbildung sehr wohl vorhanden sein, wenngleich diese bislang nicht erforscht sind, insbesondere nicht unter der Bezeichnung „Subkulturen“. Ich schlage im Folgenden die Bezeichnung *professionsspezifische Subkulturen* vor, die geeignet ist, einerseits vorhandene Homogenität in Subkulturen in den Blick zu nehmen, und die mit „professionsspezifisch“ andererseits auch die „Profession Erwachsenenbildung“ begrifflich integriert. Letzteres, die Erwachsenenbildung als Profession mit verankerten und dynamisch-offenen Elementen, wurde im Teil I dieser Arbeit entwickelt.

Wie könnten nun professionsspezifische Subkulturen beschrieben werden?

Eine geteilte Kultur umfasst alle von einer Gruppe geteilten Normen, Werte, Glaubensweisen und Einstellungen (Smith 2013:145) und ist daher ein unglaublich breiter Begriff. Kultur ist laut Geertz (2000:43) ein System, mit dem Menschen ihr Wissen vom Leben und ihre Einstellung zum Leben mitteilen, erhalten und weiterentwickeln. Kultur, Gesellschaft und etabliertes Denken sind aufs Engste miteinander verwoben:

„Das menschliche Denken ist durch und durch gesellschaftlich: gesellschaftlich seiner Entstehung nach, gesellschaftlich in seinen Funktionen, gesellschaftlich in seinen Formen und gesellschaftlich in seinen Anwendungen. Denken ist im Grunde etwas Öffentliches – seine natürliche Heimat ist der Hof, der Markt und der städtische Platz.“

(Geertz 2000:133)

⁶⁴ Die Forschungsergebnisse zu kulturellen Elementen der Erwachsenenbildung verweisen darauf, dass eine breite kulturelle Homogenität der Erwachsenenbildung nicht erkennbar ist (vgl. dazu die Darstellungen unter 3.2.1.). Die Untersuchung anhand berufs- und professionssoziologischer Erkenntnisse lässt die Folgerung, es handle sich um einen Beruf oder eine Profession, ebenfalls nur begrenzt zu (vgl. dazu die Ausführungen unter 2.4.1 und 2.4.2.). Allenfalls mit den hier vorgenommenen Neubestimmungen von Profession könnte sich Erwachsenenbildung als Profession verstehen.

Mit den Worten Hofstedes (2001:1) manifestiert sich in kulturellen Ausdrucksformen „eine kollektive Programmierung des Bewusstseins.“ Kultur bietet damit Orientierung für unser tägliches selbstverständliches Handeln, sie ist „[...] ein System, das als Set von Regeln und Annahmen unserem Verhalten in sozialer Hinsicht zugrunde liegt und das vom Einzelnen nicht willkürlich verändert werden kann.“ (Douglas, zitiert nach Karmasin und Karmasin 2011:17) Kultur sind alle Elemente, die einen unsichtbaren „sozialen Kitt“ zwischen Menschen herstellen, indem sich diese quasi automatisch verstehen, weil sie eine ähnliche Sprache und ähnliche Grundhaltungen teilen. Kulturuntersuchungen, so meine These, sind daher immer notwendigerweise partiell. Eine Untersuchung der „Berufskultur“ von Lehrer/innen erfasst zum Beispiel lediglich „Interaktionsnormen, Vorstellungen zu Gratifikationen und Lehrerwissen“ (Feiman-Nemser und Floden 1991:61ff). Untersuchungen von Kultur machen weiters insbesondere da Sinn, wo Vergleiche angestellt werden können und sollen. So untersucht etwa Hofstede (2001) in „Culture´s consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations“ Organisationskulturen großer Konzerne in verschiedenen Nationen. Ziel war, internationale Kulturunterschiede ausfindig zu machen. Trice (1993) untersucht „Occupational subcultures on the workplace“. Bei Trice geht es darum, dem internen Zusammenspiel zwischen beruflichen Subkulturen und organisationalen, managementnahen Subkulturen in Organisationen auf die Spur zu kommen. Das gleiche Anliegen haben auch Van Maanen und Barley (1982) in „Occupational Communities: Culture and Control in Organizations“.

Sowohl Trice als auch Hofstede haben berufliche Kultur und Subkulturen theoretisch ausgearbeitet und bieten für die vorliegende Arbeit Orientierung: Der Terminus „Kultur“ beinhaltet laut Hofstede (2001:9f) sichtbare und unsichtbare Elemente des Selbst- und Weltverständnisses von Menschen. Im Zentrum stehen tradierte Ideen sowie die Werte, an die diese Ideen gebunden sind. Diese Ideen und Werte finden ihren kulturellen Ausdruck in Symbolen, Held/innen und Ritualen (vgl. ebd.). Ganz ähnlich definiert dies Trice (1993). Auch er findet hinter den sichtbaren Manifestationen liegende berufstypische Ideologien. Ideologien stellen gewissermaßen das „Unterfutter“ von Berufskulturen dar. Ideologien sind Glaubenssätze und Werthaltungen, die internalisiert sind und permanent ausgetauscht werden. Sie sind sowohl im Individuum als auch in der entsprechenden

Gruppe zu verorten. Ideologien innerhalb von Berufen legitimieren Handeln und berufskulturelle Erscheinungsformen, diese erscheinen als natürlich und richtig:

„The bundle of beliefs comprising an occupation’s ideology explains and justifies its ongoing arrangements in a way that the human relationships and distribution of resources generated by these arrangements seem natural and morally acceptable.”
(Trice 1993:46)

Die Erscheinungsformen von Berufskulturen sind bei Trice (ebd:82ff) Erzählungen und Geschichten, Lieder, Symbole, Sprachverwendung, Gerüchte, Rituale, Zeremonien und Tabus („myths and fictions, stories and songs, symbols, language and argot, rituals and taboos, rites and ceremonies“). Jede Berufsgruppe tradiert und besitzt ganz typische Geschichten, welche geeignet sind, ihre Werte und Ideologien zu transportieren, sie hat eigene Symbole und eigene Rituale und Riten. Beispiele dafür sind etwa die Berufskleidung bei Mediziner/innen und Feuerwehreuten; Held/innenerzählungen und Mythen, wie etwa in der Medizin die Erzählung einer bahnbrechenden Erfindung; auch Zugangsrituale gehören dazu.

Die folgenden beiden Tabellen bieten eine zusammenfassende Übersicht über die kulturellen Elemente von Berufen bei Hofstede (2001:9f) und Trice (1993:82ff):

Sichtbare Kulturelemente	Unsichtbare Kulturelemente
<i>Symbole</i> umfassen Gesten, Wortverwendungen, Bilder und Objekte, und Ähnliches, sie transportieren oft komplexe Bedeutungen.	<p>Ideen</p> <p>↔</p> <p>Werte</p>
<i>Held/innen</i> sind Figuren, welche von einer Gemeinschaft mit Bedeutungen versehen sind. Held/innen sind lebende, tote, existierende oder nur kulturell geschaffene Figuren, die erstrebenswerte Merkmale tragen.	
<i>Rituale</i> wiederum sind in soziale Handlungen gegossene kulturelle Bedeutungen und Werte, die schließlich als Selbstzweck verfolgt werden und Zugehörigkeit markieren, Beispiele sind Grußrituale oder Rituale des Feierns.	

Tabelle 8: Elemente von Kulturen nach Hofstede (2001)

Sichtbare Kulturelemente	Unsichtbare Kulturelemente
<i>Erzählungen und Geschichten, Lieder, Symbole, Sprachverwendung, Gerüchte, Rituale, Zeremonien und Tabus</i>	Ideologien

Tabelle 9: Elemente von beruflichen Subkulturen nach Trice (1993)

Wenn bislang die Homogenität einer Berufskultur betont wurde, so muss nun ergänzt werden, dass die Eindeutigkeit und Stärke einer Berufskultur unterschiedlich ausgeprägt sein kann: Trice (1993:21ff) betont, dass Berufskulturen und Subkulturen eine eigene Geschichte haben und keine stabilen Einheiten sind, sie sind veränderbar und beinhalten sogar sehr häufig in sich widersprüchliche Elemente (z.B. Werte, die sich widersprechen). Er bestimmt die Merkmale von Kulturen („features of cultures“) einerseits in ihrer Stärke, Zusammenhalt anzuzeigen, andererseits sind Berufskulturen aber auch immer zerfranst und widersprüchlich.

Die Merkmale von Berufskulturen laut Trice (ebd.) sind: Berufskulturen sind an Gruppenphänomene gebunden; sie sind zerfranst und widersprüchlich; sie unterliegen zeitlichen Veränderungen; sie manifestieren sich symbolisch, sie generieren immer ein „Wir“ und ein „Sie“; die Zugehörigkeit wird emotional erlebt, weil sie mit Ideologien verbunden ist; Kulturen strukturieren darüber hinaus soziale Beziehungen.

Ein Schema über die gesamte Erwachsenenbildung und die in ihr vorfindbaren professionsspezifischen Subkulturen wird im Folgenden dargestellt. Es ist anzunehmen, dass sich professionsspezifische Subkulturen überschneiden, insofern einzelne Kulturelemente von mehreren Subkulturen geteilt werden und ein/e Erwachsenenbildner/in an mehreren Subkulturen Teil hat. Wie die einzelnen Subkulturen beschrieben werden, muss der empirischen Erhebung überlassen bleiben. Eine Herausforderung dürfte die Grenzziehung zwischen den einzelnen Subkulturen sein, angeleitet von den Fragen Wo beginnt eine Subkultur, wo hört eine andere auf? Auch die Frage Wie beschreibt man konstitutive kulturelle Elemente einer Subkultur? muss

innerhalb der Untersuchung geklärt werden.⁶⁵ Vorstellbar ist etwa, dass Organisationen und fachliche Herkünfte konstitutiv für die Ausgestaltung einer erwachsenenbildnerischen Subkultur sind.

Das Schema bietet einen ersten Zugang zu professionsspezifischen Subkulturen der Erwachsenenbildung. Es macht Kohäsion in Subgruppen verstehbar und darstellbar und gibt noch keine Information über die inhaltlichen Ausprägungen der diversen professionsspezifischen Subkulturen:

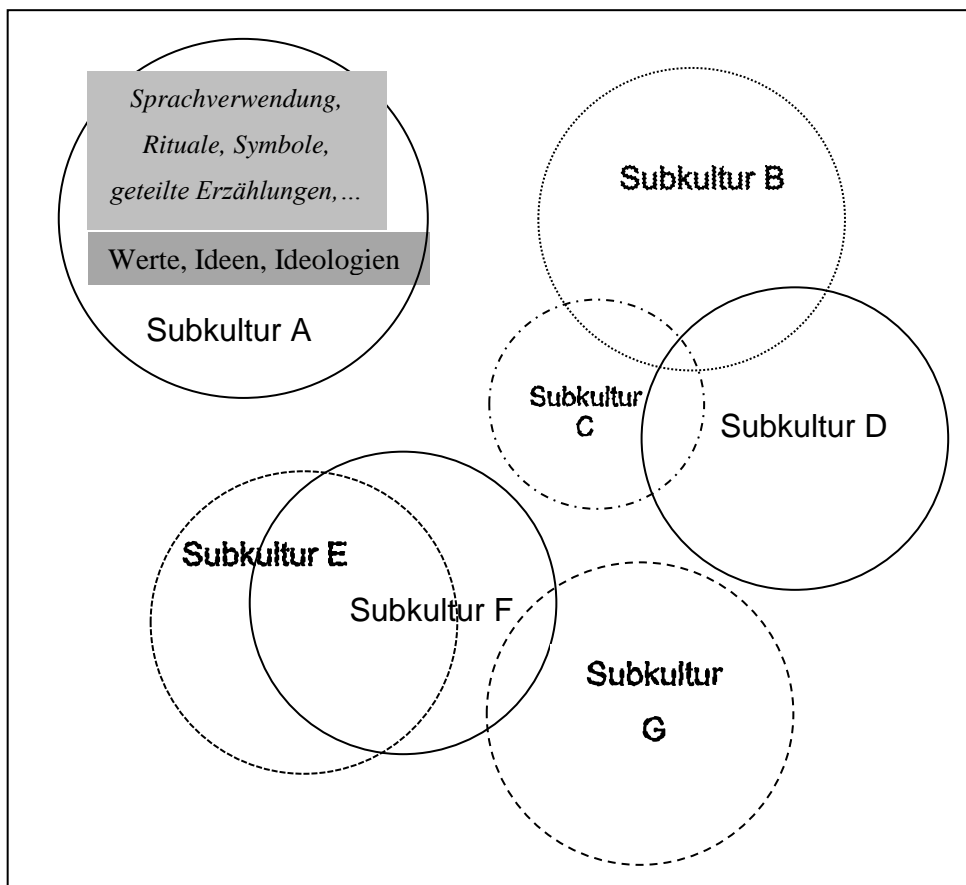


Abbildung 7: Schema professionsspezifische Subkulturen der Erwachsenenbildung (Quelle: eigene Darstellung)

⁶⁵ Eventuell ließe sich die Erhebung von professionsspezifischen Subkulturen mit jener von sozialen Welten in Arenen kombinieren. Die sozialen Welten sind lose Kollektive, welche laut Clarke (2012) ausgehend von einzelnen beobachteten Situationen erkennbar werden. Clarks Methode könnte mit dem hier vorgeschlagenen kulturwissenschaftlichen Blick kombiniert werden. Man erhöhe so soziale Welten der Erwachsenenbildung mit ihren je typischen kulturellen Erscheinungsformen.

3.3.3 Untersuchung von professionsspezifischen Subkulturen

Es geht in der Ethnographie gewissermaßen darum, sich – nachdem man etwas verstanden hat – noch mehr zu wundern.

(Amann und Hirschauer 1997:29)

Im Forschungsstand (Kapitel 3.2.1) wurde gezeigt, dass es Untersuchungen zu Kulturelementen der Erwachsenenbildung gibt. Diese sind bislang untereinander jedoch kaum vergleichbar und lassen eine systematisch aufeinander aufbauende Forschung nicht zu. Was bezüglich Professionalisierung insbesondere von Interesse wäre, ist, ob es einen gemeinsamen Bestand an Werten und Ideen oder an Sprachverwendungen über einen breiten Bestandteil der Erwachsenenbildner/innen hinweg gibt. Fragen wären: Welche typischen Sprachmuster lassen sich finden? Gibt es Rituale, Werte, Ideologien, die geteilt werden, von wem werden sie geteilt? Gibt es Haltungen, Rollenvorstellungen, Werte, die sehr weit verbreitet sind? Gibt es ein berufskulturelles Element, das von allen geteilt wird? Wenn man dieses fände, hätte man hier den Ansatzpunkt für ein gemeinsames Anliegen, welches von allen Angehörigen einer Profession vertreten werden kann (wie es die traditionelle Professionsentstehung, die häufig von Professionsangehörigen selbst ausgeht, vorsieht⁶⁶). Aber auch wenn man nicht gleich die strukturelle Professionalisierung in den Blick rückt, könnte ein gezielter kulturwissenschaftlicher Zugang auf das, was Erwachsenenbildner/innen miteinander teilen, sehr wertvoll sein, weil er das Verbindende und Geteilte in den Fokus rückt.

Im Folgenden werden einige Hinweise gegeben, wie ethnographische Forschung zu professionsspezifischen Subkulturen vorgehen müsste. Die Hinweise stammen v.a. von Amann und Hirschauer (1997), sind jedoch auch inspiriert vom Ethnologen Geertz (2000). Die Ethnographie ist vorwiegend eine Methode der Ethnologie, welche v.a. mit Feldforschung arbeitet. Vordringlich wichtig erscheint mir dabei die Haltung, welche Kulturforschende einnehmen. Der Gegenstand der Untersuchung, Kulturerscheinungen, ist

⁶⁶ Vgl. dazu die Ausführungen unter 2.4.3 “Die Entstehung von Berufen und Professionen“.

in hohem Maße interpretationsoffen. Es geht nicht darum, festzustellen, „was ist“, sondern darum, eine neue Sichtweise auf bislang Unhinterfragtes bereit zu stellen, die Perspektiven eröffnen kann und Fragerichtungen eröffnet. Es geht mit Geertz (2000:20) um „die Erweiterung des menschlichen Diskursuniversums“. Interpretation ist dabei das, was geleistet werden kann:

„Kurz, ethnologische Schriften sind selbst Interpretationen und obendrein solche zweiter und dritter Ordnung. (Nur ein `Eingeborener` liefert Informationen erster Ordnung – es ist *seine* Kultur.) Sie sind Fiktionen, und zwar in dem Sinn, daß sie `etwas Gemachtes` sind, etwas Hergestelltes` [...].“

(Geertz 2000:22f)

Amann und Hirschauer (1997) arbeiten in ihrem Aufsatz „Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm“ aus, wie Kulturforschung vorgeht, die nicht Kuriositäten des fraglos Fremden untersucht, sondern in unserer eigenen europäischen Wissensgesellschaft angesiedelt ist, als „indigene Ethnographie“ (ebd.:11).

„Zunächst bringen vielschichtig differenzierte Wissensgesellschaften im Vergleich zu Stammeskulturen eine unüberschaubare Zahl von kulturellen Feldern hervor, die weder einer generalisierbaren Alltagserfahrung noch dem soziologischen Blick ohne weiteres zugänglich sind. Insofern multiplizieren sich die Möglichkeiten von Fremdheitserfahrungen in der eigenen Gesellschaft und es wird erkenntnispraktisch notwendig und gewinnbringend, spezielsprachliche Expertengemeinschaften und Subkulturen methodisch als fremde Kulturen zu behandeln.“

(Ebd.:12)

Amann und Hirschauer empfehlen, dass Beobachter/innen Vertrautes aufbrechen müssen. Sozialforscher/innen gelang dies bislang mit verschiedenen Distanzierungsmitteln, etwa Garfinkel mit Krisenexperimenten, Goffmann mit der Metaphorik des Theaters, auch die Metapher des Rituals dient der zielgerichteten Verfremdung von Vertrautem (ebd.:12). Je vertrauter ein Untersuchungsgegenstand, umso stärker müssen Untersuchende „die Normaldistanz variieren“ (ebd.:13), auch das Material muss variantenreich sein sowie die Untersuchung eine längerfristige. Eine Untersuchung kann weiters ausschließlich in den Präsenzbedingungen dessen verortet sein, was untersucht wird. Die Untersuchung professionsspezifischer erwachsenenbildnerischer Subkulturen kann also nur in ihrer Praxis stattfinden. Schon in Erzählungen oder Interviews wäre der soziologische Gegenstand der Untersuchung, die „situieren, öffentlichen Ausdruckformen

gegenwärtiger kultureller Ereignisse” (ebd.:22) nicht mehr zu beobachten; Interviews haben laut Amann und Hirschauer gewissermaßen „zu viele Eigenschaften” (ebd.:23). Dabei ist es prinzipiell nicht möglich „rein empirisch“ vorzugehen: Empirie und Theorie gehen eine Verschränkung ein. Forschende verwenden individuelle Phänomenbestimmungen und konzipieren ihre untersuchten sozialen Einheiten vorab (ebd.:38). Die Unterschiede zwischen Empirie und Theorie sind selbst dezidiert als Relation zwischen verschiedenen kulturellen Praktiken zu begreifen (ebd.:40). Das heißt, auch wissenschaftliche Theoriearbeit ist als eine Form kultureller Praxis zu verstehen. Die Erwachsenenbildungsforschung, welche Subkulturen untersucht, müsste dem entsprechend ebenfalls ihre „sozialen Untersuchungseinheiten” vorab definieren: Welche Subkulturen und Orte der Erwachsenenbildung sie bei dieser Untersuchung aufsucht, ist daher vorab zu entscheiden und vor allem zu begründen. Schon die Auswahl eines Untersuchungsfeldes ist Teil kultureller Praxis und muss von Forschenden zumindest begründet werden.

Was betrachtet die ethnographische Untersuchung konkret? „Als Gegenstand der Kulturwissenschaften können damit zeichenhaft vorgegebene Symbolsysteme und ihre Performanz in Handlungen oder Verhaltensweisen gelten.“ (Brumlik, 2006:62) Die Kulturforschung betrachtet hier laut Brumlik also ausschließlich Repräsentationen von Bedeutungen und Performanz. Dies wären etwa die oben genannten sichtbaren Kulturelemente bei Hofstede und Trice.⁶⁷ Die unsichtbaren Kulturelemente müssen Forschende einer strengen Auslegung der kulturwissenschaftlichen Beobachtung nach interpretativ erschließen. Ähnliches erfährt man von Leggewie, Zifonun u.a. (2012:13): Kulturelle Erscheinungsweisen können kaum erfragt werden, sie sind subtil und ständig vorhanden. Die Untersuchung von Kultur kann jedoch zumindest für sie relevante Bedeutungen in einem interpretativen Akt rekonstruieren. Aus der Untersuchung von Lehrer/innen meint Terhart über die Berufskultur:

„Sie ist flüchtig, entzieht sich der Beobachterperspektive, kann zum Teil von den Teilnehmern nur bedingt expliziert werden etc. Einblicke erhält man zum Beispiel durch Beobachtung und Interpretation berufsinterner Kommunikation zwischen Lehrern: Lehrerzimmergespräche, Schulkonferenzen, Lehrerstammtische, berufsbezogene autobiographische Reflexionen von Lehrern, Tagungen von

⁶⁷ Vgl. dazu Tabelle 8: Elemente von Kulturen nach Hofstede (2001) und Tabelle 9: Elemente von beruflichen Subkulturen nach Trice (1993) auf Seite 179f.

Lehrerorganisationen, das Schrifttum von Lehrerverbänden. Aber auch zum Beispiel programmatische Reden der Vorsitzenden solcher Verbände sind von Bedeutung, weil derartige Verlautbarungen neben ihrer orientierenden und motivierenden Funktion für die Mitglieder primär an die Öffentlichkeit gerichtet sind und insofern Einfluß auf das Bild der Öffentlichkeit vom Lehrerberuf nehmen wollen.“

(Terhart 1997:453)

Es wird von allen Kulturforschenden jedoch auch immer wieder betont, dass Kultur nicht eindeutig, sondern sprunghaft und oft in sich widersprüchlich (Geertz 2000:46) ist. Laut Geertz (ebd:88 und 196f) können einzelne Menschen relativ leicht zwischen radikal entgegen gesetzten Betrachtungsweisen hin und her springen, was in der Forschung und im Alltag typischerweise übersehen wird. Kultur kann man sich laut Geertz als Polyp vorstellen, sie hat viele Arme, deren Zusammenhang mitunter schwierig erkennbar ist. Die Bedeutungsweisen stehen oft ohne Zusammenhang nebeneinander und sind durch kulturelle Gräben getrennt. Eine ähnliche Sichtweise findet sich beim Organisations- und Kulturforscher Trice (1993:21ff), auch er beschreibt Berufskulturen als zerfranst und widersprüchlich.

Die Untersuchung professionsspezifischer Subkulturen ist also ein Unternehmen, das hoch voraussetzungsvoll ist. Es braucht Erfahrung, Zeit, eine umsichtige Haltung der Forschenden und die Möglichkeit länger ins Feld zu gehen. Die Fragestellungen und der untersuchte Praxisausschnitt einer Untersuchung müssen genau und explizit ausgearbeitet und begründet werden. Die Kunst der Ethnographie dürfte in einem guten Forschungssetting und reichhaltiger Interpretation liegen. Der Gewinn ethnographischer Untersuchung von Subkulturen der Erwachsenenbildung liegt in einem tieferen Verständnis darüber, was Subkulturen zusammenhält, in Einblicken darin, ob in unterschiedlichen Subkulturen ähnliche oder gleiche Kulturelemente vorkommen. Dies wären die Punkte, wo Professionalisierungsbemühungen ansetzen können, welche die bestehende Heterogenität überbrücken.

3.3.4 Strukturelle Professionalisierung als kultureller Prozess

Die Relevanz kultureller Phänomene für die Erwachsenenbildung auf ihrem Professionalisierungsweg sollte hoch veranschlagt werden. Struktur- und institutionenbildende Prozesse, um die es auch im Falle der strukturellen Professionalisierung geht, sind sozialwissenschaftlich gesehen immer kulturelle Prozesse. Schön stellt Hitzler (1988:72) „kulturelles Handeln“ als sozialen Konstruktionsprozess dar, der erst die intersubjektive Welt erschafft. Er zeigt auf, wie die Abstimmung der Menschen untereinander über Tradierung geht, wie Sozialisationsprozesse hier eine große Rolle spielen und wie auch sich selbst bestätigende und verstärkende Mechanismen Platz greifen. Genau diese Mechanismen müssten auch im Falle struktureller Professionalisierung Platz greifen. Insbesondere bei institutionalisierten Ordnungen wird das, was bereits da ist, permanent legitimiert:

„Formal verläuft dieser Konstruktionsprozeß etwa folgendermaßen: Handlungen, die wiederholt werden, tendieren dazu, sich modellartig zu verfestigen, zu habitualisieren. Durch Vermittlungsprozesse erlangen Habitualisierungen intersubjektive Geltung, werden typisiert. Typisierte Handlungsmuster, die nicht nur schlicht verwendet, sondern sinnhaft in andere Handlungsmuster eingebettet und somit werträchtiges Allgemeingut werden, sind institutionalisiert. Institutionalisierte Handlungsschemata wiederum werden sedimentiert und tradiert, also vermittels Sozialisationsmechanismen über den ursprünglichen Entstehungszusammenhang hinaus weiter gegeben, im sozialen Wissensvorrat abgelagert, werden zu mehr oder minder festen Bestandteilen der jeweiligen Kultur. Institutionalisiertes Handeln und insbesondere das zu einer institutionalen *Ordnung* verfestigte Handeln bedarf der Legitimation, der Stabilisierung durch sekundäre Sinn-Objektivationen. Legitimationen erklären und rechtfertigen den Sinn, die Bedeutung und den normativen Charakter von Handlungsmustern. Legitimationen reichen so ungefähr von einfachen ‚Gewissheiten‘ im Alltagsleben (‘so macht man das eben’) über kompliziertere, schon mehr auf Sinnkonsistenz abzielende kommunikative Gattungen (z.B. Sprichwörter, Lebensweisheiten, Legenden und Volksmärchen) bis zu außerordentlich ‚anspruchsvollen‘ Absicherungen von Wirklichkeitsdeutungen (vermittels symbolischer Sinnwelten), die darauf angelegt sind, möglichst alle Ereignisse der Welt in ein umfassende Erklärungssystem zu integrieren (z.B. Hoch-Religionen). Ganz allgemein könnten wir vielleicht sagen, daß Legitimation darin besteht, das, was ist, als das zu bezeichnen, was sein sollte.“ (Hitzler 1988:72)

Ob man diese Prozesse der Tradierung, Sozialisation und Legitimation nun unter dem Titel „Kultur“ untersucht, mag zweitrangig sein. Kultur ist so eng mit Sozialem verbunden, dass manchem Forscher diese Unterscheidung entbehrlich erscheint. Luckmann (2004) meint etwa:

„Es ist nicht aufschlussreich, vom `Kulturellen´ im `Sozialen´ zu sprechen, oder vom `Sozialen´ im `Kulturellen´. Beide Begriffe betreffen Wirklichkeiten, die sowohl `sozial´ wie `kulturell´ sind.

(Luckmann 2004:28)

Nimmt man Prozesse struktureller Professionalisierung in den Blick, so bedeutet dies, dass auch hier, wie in jedem sozialen Geschehen, kulturelle Elemente Ausdruck spezifischer Bedeutungsgebungen, Abstimmungen zwischen Menschen sind. Diese ubiquitäre Existenz von Kultur und kulturellen Ausdrucksformen macht Kultur einerseits „selbstverständlich“, andererseits in gewisser Weise unsichtbar. Gerade durch ihre „Nicht-Bemerktheit“ sind kulturelle Elemente jedoch „potente Träger“ für die Reproduktion von Macht und Ohnmacht im sozialen Miteinander. Die Cultural Studies haben diese Prozesse der Reproduktion von Machtmechanismen aus einer herrschaftskritischen Perspektive im Blick und bemerken hier die gesonderte Stellung „hegemonialer Formationen“:

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

(Marchart 2008:29)

Häufig liegt die Ausübung von Macht darin, worauf nicht geblickt wird oder was verschwiegen wird bzw. was nicht zur Sprache kommen darf. Die Untersuchung von Kultur kann sich also nicht nur auf das Feststellen von kulturellen Erscheinungsformen konzentrieren, sie muss auch das, was dahinter liegt, zumindest interpretativ erfassen können. Kultur kann als ein möglicher Ort sozialer Abstimmung betrachtet werden, an dem gesellschaftliche Prozesse der Durchsetzung mehr oder weniger sichtbar (in der Regel weniger) stattfinden. Strukturelle Professionalisierung wurde im Teil I dieser Arbeit als „gesellschaftlicher Aushandlungsprozess“ (Kraus 2012:39) definiert. Ebenso sehen viele Sozialwissenschaftler/innen die Entstehung von Berufen oder Professionen als einen

derartigen Prozess der Aushandlung und der Durchsetzung von Ansprüchen einer Gruppe gegenüber der Gesellschaft (vgl. dazu die Ausführungen unter 2.4.3.). Beck, Brater und Daheim weisen darauf hin, dass „gesellschaftliche Reproduktionsmilieus“ hinter der Entstehung von Berufen und Professionen stehen und dass diese die inhaltlichen Merkmale Profession prägen.

Zusammenfasst kann gesagt werden, dass professionsspezifische Subkulturen als Niederschläge sozialer Prozesse der Tradierung, Legitimierung und der Reproduktion von sozialen Lagen innerhalb der Gesellschaft verstanden werden können. Diese Prozesse sind in der Regel unbemerkt, was sie auch sehr machtvoll macht. Über Veränderung, die in diesem Sinne kleinere oder größere Brüche in den Mechanismen von Tradierung und Legitimierung darstellen, erfährt man in den vorliegenden Theoriegebäuden weniger. Dass es im kulturwissenschaftlichen Zugang immer um Prozesse sozialer Aushandlung, um Machtfragen geht, verweist jedoch darauf, dass hier potentiell Veränderung passiert. Verfolgt man das Anliegen struktureller Professionalisierung, so ist Kultur relevant – unabhängig davon, ob man traditionelle Konzepte der Professionalisierung heranzieht oder neuere.

3.3.5 Professionsspezifische Subkulturen und „Professionalität“

Dieser Aspekt wird dargestellt, obwohl eine individuell zu verortende Professionalität nicht Gegenstand dieser Arbeit ist. Im Bereich der Erwachsenenbildungsforschung und pädagogischer Forschung wird „Berufskultur“ nämlich nicht ausschließlich auf kulturelle Erscheinungsformen und Gemeinschaften/Gruppen bezogen (wie es etwa in der Organisationsforschung geschieht). Es findet sich stattdessen gerade in „pädagogischen Zugängen“ eine Verknüpfung von Berufskultur und Professionalität. Es erscheint daher für die Entwicklung der Profession und Disziplin wichtig, hier begrifflich genau zu unterscheiden sowie den Diskussionsstand innerhalb der Erwachsenenbildungsforschung zu berücksichtigen. Ziel ist es, Mehrdeutigkeiten und unscharfe Begriffsverwendungen zu verhindern.

Terhart siedelt Berufskultur für die Berufsgruppe der Lehrer/innen zwischen Individuum und „kollektiver Ebene“ an:

„Professionalität entsteht nicht aus dem Nichts, sondern muß in einem längeren Prozeß entwickelt werden. Auf kollektiver Ebene setzt dies eine bestimmte historisch-gesellschaftliche Entwicklung voraus, auf individueller Ebene läßt sich Professionalität als berufsbiographisches Entwicklungsproblem verstehen. [...] Vermittelnd zwischen beiden Ebenen steht die Kultur eines bestimmten Berufsbereichs, die entscheidend mit dazu beiträgt, ob und inwieweit sich professioneller Status und professionelles Handeln durchsetzen.“

(Terhart 1997:452)

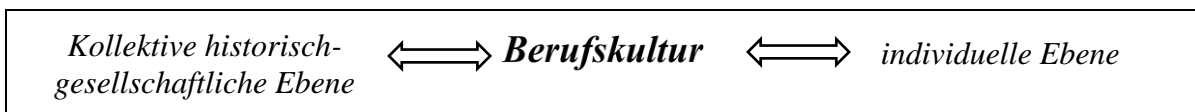


Abbildung 8: Position Berufskultur nach Terhart

Im Phänomen „Berufskultur“ manifestiert sich für Terhart die Beteiligung vieler interagierenden Faktoren: Berufskultur und Individuum interagieren etwa, weiters prägt die umgebende gesellschaftliche Kultur und Gesellschaft eine Berufskultur mit, was den Aspekt gesellschaftliche Anerkennung, Status und Bekanntheit in das Gefüge hereinbringt. Terhart betont auch die Funktion, die das Bild in der Gesellschaft für die Berufskultur einzelner Berufe hat, das gesellschaftliche Bild einer Berufsgruppe und die gelebte Berufskultur interagieren miteinander. Das Lehrerbild nimmt Einfluss auf die Berufskultur und ist aber gleichzeitig auch das Ergebnis dessen, was Lehrer/innen als Berufskultur schaffen (ebd.:454). In Terharts Verständnis wird Berufskultur nicht vordergründig kulturwissenschaftlich und berufssoziologisch gesehen als Teil sozialer Abstimmungen, sondern vielmehr als Teil von Professionalität im Sinne gekonnter Beruflichkeit und individuell verorteter Professionalität. Folgendes indirektes Zitat von Nittel belegt, wie auch die Erwachsenenbildungsforschung Professionalität mit Berufskultur verknüpft. Hier tritt die Berufskultur selbst als Träger von Wissen auf:

„Wenn wir vom Professionswissen sprechen, so meinen wir damit jenes Wissen, welches in der mit Aufgaben der Erwachsenenbildung vertrauten *Berufskultur* kursiert – oder genauer gesagt: konstruiert, tradiert und verändert wird. *Das Wissen der Berufskultur* [...] setzt sich bekanntlich nicht nur aus wissenschaftlichem Wissen und bestimmtem Fachwissen zusammen, sondern es besteht auch aus

beruflichem Routinewissen, lokalem Organisationswissen und intuitiven Wissensformen [...]"

(Nittel 2002, zitiert nach Peters 2004:153, Hervorh. P.H.St.)

Die Verknüpfung von Berufskultur mit Professionalität im Sinne gekonnten beruflichen Handelns findet sich nur in Forschungsarbeiten zu pädagogischen Berufen, in der Lehrer/innenforschung und in der Erwachsenenbildung. Kulturwissenschaftlich und soziologisch gesehen ist diese Verknüpfung nicht vonnöten, eventuell ist sie sogar irreführend, weil der Begriff „Berufskultur“ damit überladen wird. Der Konzipierung von „Professionalität“ ist unter Umständen mit der Verbindung zu Berufskultur nicht gedient. Es erscheint adäquater für gekonntes berufliches Handeln, für Professionalität andere Begriffe zu verwenden. Dies tun etwa Dewe, Ferchhoff und Radtke (1992), welche auf der Suche nach einer wissenssoziologischen Verortung von Professionswissen sind. Dewe u.a. sprechen statt „Berufskultur“ von „pädagogischen Konventionen, typischen Deutungs- und Legitimationsmustern und *nachträglich* kommunikativ hergestellter zunftförmig konformer Übereinstimmung“ (vgl. ebd.:87). „Professionswissen“ ist laut diesen Autoren nicht eine Kategorie, die bewusst herangezogen wird, die als abrufbares Wissen zur Verfügung steht, sondern sie hat viele Elemente von „implizitem Wissen“:

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

(Ebd.:84)

Der Wissenscharakter des professionellen Wissens löst sich damit auf und beginnt Elemente zu enthalten, die einem Konzept von Wissen als bewusst verfügbar nicht mehr standhalten. Aus den bisherigen Theorierecherchen ergibt sich die Empfehlung diese „Professionalitätsfaktoren“ der beruflichen Erwachsenenbildung *nicht* „Berufskultur“ zu nennen.

3.4 Beschreibungsmodell Soziale Welten in Arenen

Ähnlich wie bei den berufskulturellen Elementen, die in Nittels Definition von „Berufskultur“ (Nittel 2000:245, vgl. S.126 in dieser Arbeit) enthalten sind, ist auch das Konzept „Soziale Welt in Arenen“ nie genauer ausgearbeitet worden. Auch dieses wurde bereits von Nittel (ebd.) aufgegriffen, aber nie genauer theoretisch entfaltet:

„[...] Die Berufskultur der Erwachsenen- und Weiterbildung meint die Gemeinschaft der im Berufsfeld der Erwachsenen- und Weiterbildung tätigen Praktiker. Es handelt sich um eine soziale Welt (vgl. Strauss 1978), also eine soziale Einheit, die nicht organisationsförmig aufgebaut ist, sondern aus mehr oder weniger dichten sozialen Netzwerken besteht. Die Berufskultur der Erwachsenen- und Weiterbildung lässt sich in Anlehnung an Anselm Strauss deswegen als soziale Welt bezeichnen, weil sie einen Kommunikationszusammenhang darstellt, der seine Orientierungen und Relevanzen aus ganz bestimmten Sinnquellen bezieht, ohne dass es so etwas wie formale Mitgliedschaft gibt [...].“

(Nittel 2000:205)

Ähnlich wie Nittel gehe ich davon aus, dass sich der Soziale Welten/Arenen-Ansatz exzellent eignet, um professionelle Subkulturen der Erwachsenenbildung bzw. relevante Mechanismen der Kollektivbildung innerhalb der Erwachsenenbildung auch im Zusammenhang mit struktureller Professionalisierung in den Blick zu bekommen. Die Frage, wie dieses Konzept für die Erwachsenenbildung und ihre Professionalisierung fruchtbar werden könnte, wurde bislang nicht gestellt. Dies soll im Folgenden geleistet werden. Ich denke, dass der Wert des Konzepts insbesondere darin liegt, dass mit *Arenen*, zu denen soziale Welten immer gehören, die multiplen Bezüge der Erwachsenenbildung zu verschiedensten gesellschaftlichen Bereichen (etwa Gesundheitswesen, Sozialwesen, Bildungswesen) „konzeptiv eingefangen“ werden können. Damit kann eine gute Darstellung der hinter beruflicher Heterogenität liegenden gesellschaftlichen Mechanismen geleistet werden.

Im Unterschied zu Nittel, der von einer (einzigen) Berufskultur und einer sozialen Welt der Erwachsenenbildung spricht, ist es meines Erachtens passender, den Plural zu verwenden, also von Subkulturen und sozialen Welten der Erwachsenenbildung zu sprechen. Eine Berufskultur aller Erwachsenenbildner/innen könnte nur festgestellt

werden, wenn es ein gewisses Ausmaß an Ähnlichkeit von Sichtweisen, Selbstverständnis und kulturellen Erscheinungsformen gibt, was höchstwahrscheinlich nicht der Fall ist. Da Erwachsenenbildung bislang nicht als Beruf gesehen werden kann⁶⁸, ist auch der mögliche theoretische Referenzpunkt eines definierten Berufes nicht vorhanden. Dass Erwachsenenbildung mit neuen Professionskonzepten unter Umständen als Profession gesehen werden könnte, wurde angedacht.⁶⁹ Daher wurde im vorigen Kapitel „professionsspezifische Subkulturen“ statt „Berufskultur“ vorgeschlagen. Mit „professionsspezifisch“ wird dabei markiert, dass es eine Profession Erwachsenenbildung in gewisser Weise bereits geben könnte. Für die Soziale Welt in Arenen wird im Folgenden ein Blick darauf getan, wie auch diese im Plural konzipiert werden können, um die Realität der Erwachsenenbildung adäquater zu fassen, also: Beruflich ausgeübte Erwachsenenbildung als soziale Welten in Arenen.

Mit der Darstellung der Sozialen Welten und Arenen folge ich größtenteils dem Modell von Clarke (2012, engl. Original: 2005), welche als Lehrstuhl-Nachfolgerin von Anselm Strauss in ihrem Werk „Situationsanalyse – Grounded Theory nach dem Postmodern Turn“ eine Neuwendung wichtiger Theoriemodelle aus der Grounded Theory intendiert. Das ursprüngliche Soziale Welten/Arena-Konzept (Clarke 1991, Soeffner 1991, Strauss 1998) bleibt auch 2012 gültig. Historisch gehen Soziale Welten/Arena-Ansätze auf die Sozialökologien der Chicago School des frühen 20. Jhdts. zurück, hier wurden soziale Prozesse v.a. in geographisch eingegrenzten Gebieten untersucht. Entgegen diesen bewegen sich soziale Welten/Arena-Ansätze des späten 20. sowie des beginnenden 21. Jahrhunderts. zur „Mesoebene“ der Gesellschaftsanalyse hin, sie thematisieren heute organisationale und institutionelle Bereiche unabhängig von geographischen Gebieten (Clarke 2005:119, Clarke 1991:128).

Anders als von Clarke und von der Grounded Theory Methodologie vorgesehen, verwende ich das Schema vorwiegend nicht als Anleitung für eine Untersuchung, um in einem Bottom-up-Vorgehen, also gegenstandsbezogen, eine Theorie zu einem

⁶⁸ Vgl. dazu 2.4.1 „Erwachsenenbildner/in als (traditionell verstandener) Beruf?“.

⁶⁹ Vgl. dazu Kapitel „Professionsverständnis mit strukturell verankerten und dynamisch offenen Elementen“.

bestimmten, mir als außenstehender Forscherin eher unbekanntem Gesellschaftsbereich zu erarbeiten und Karten zu zeichnen. Vielmehr verwende ich das Konzept der Sozialen Welten in Arenen, um den unterschiedlichen Positionen beruflich ausgeübter Erwachsenenbildung in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen nachzugehen und Hinweise darauf zu geben, wie die Erwachsenenbildung mit diesem theoretischen Instrument zu untersuchen wäre. Weitere empirische Erhebungen können auf diesem Theorievorschlag fußen. Für die vorliegende Arbeit sprengt eine umfassende empirische Erhebung die vorhandenen Möglichkeiten. Eine hypothesenartige Formulierung möglicher sozialer Welten und Arenen der Erwachsenenbildung wird jedoch erarbeitet und veranschaulicht das Potential des Sozialen Welten/Arena-Ansatzes.

3.4.1 Definition sozialer Welten in Arenen

Wie sind soziale Welten zu verstehen? Soziale Welten sind Teilbereiche unserer Gesellschaft, die einen Zusammenhang bilden. Die Handelnden darin haben ein gemeinsames Anliegen, gemeinsame Ziele und auch geteilte Ideologien. Laut Strauss sind soziale Welten Gruppen mit ähnlichen Verpflichtungen hinsichtlich bestimmter Tätigkeiten, bei denen viele Ressourcen geteilt und gemeinsame Ideologien geschaffen werden (Clarke 2012:86). Ganz zentral geht es bei sozialen Welten darum, dass sich einzelne Teilnehmende der sozialen Welt (innerlich) zu etwas verpflichten, zu einem gemeinsamen Anliegen. Im Englischen ist hierfür der Terminus „commitment“ vorgesehen. Strauss begann Ende der 1950er Jahre soziale Welten in dieser Form zu begreifen, die Teilnahme an sozialen Welten kann dabei ganz unterschiedlich intensiv und zentral und stabil sein. Wichtig ist vorwiegend die innere Verpflichtung („commitment“; Clarke 1991:130, 2012:97). Aber auch wenn Individuen bei der Untersuchung sozialer Welten in Arenen eine große Rolle spielen, wird betont, dass es hier um ein Konzept geht, das auf kollektives Handeln in sozialen Welten oder deren Subwelten abzielt. Soziale Welten sind keine geschlossenen Gemeinschaften, sie arbeiten an einer elementaren Sache und haben „Örtlichkeiten“, wo ihre Aktivitäten stattfinden, sie verfügen über ein gemeinsames abgestimmtes typisches Vorgehen. Soziale Welten sind veränderbar, sie entwickeln mitunter formale Organisationen und können eventuell auch „Subwelten“ haben (Strauss 1998:293, Clarke 2012:86). Freizeitgruppen, Berufe, theoretische Traditionen, all das kann soziale Welten ausbilden (Clarke:ebd.).

Menschen sind durch ihre Praktiken typischerweise in mehrere sozialen Welten integriert, die Anzahl an Sozialen Welten, an denen ein Individuum Teil haben kann, ist jedoch begrenzt. So wie soziale Welten insgesamt veränderlich sind, so ist auch die Teilhabe und die Art der Teilhabe von Individuen an einer sozialen Welt veränderbar. Wenn wir uns in der Gesellschaft bewegen, müssen wir lernen zwischen sozialen Welten zu pendeln und die Vorgaben darin zu erfüllen. Soeffner (1991:364) beschreibt diesen Vorgang recht anschaulich:

„After having crossed the borders of a comparatively clear and pretypified social world, and before immigrating to it, we must make sure where we are within the social topography, what we are expected to do or not to do, and what attitudes others

in the social world bear towards us and vice versa. We seek, register, and emit signals of cognition and recognition regarding who we want to be, who are supposed to be, who the others are supposed or want to be, and what every single one of us is to do. We restructure and vary a social world that is already typified and imposed upon us, thereby actively validating the laws of its own specific preconstructed reality and accentuation. We – along with our coauthors – submit to these laws for the time being.”

(Soeffner 1991:364)

Zur Veranschaulichung sozialer Welten soll ein Forschungsbeispiel aus Strauss' Forschungsarbeiten aus dem Bereich der Psychiatrie genannt werden: Hier „entdeckte“ Strauss zwei soziale Welten, in denen er sah, wie innerhalb einer Spitalsabteilung sowohl Berufstätige (Ärzt/innen, Pflegende,...) als auch Patient/innen „Anhänger/innen“ je einer psychiatrischen Behandlungsmethode waren und diese weiter verbreiteten. Diese beiden sozialen Welten lagen quer zur offiziellen Ordnung der Abteilungen und auch quer zu Organisationsgrenzen sowie zu den zugeschriebenen Rollen als Behandelnde und Patient/innen (Clarke 1991:131f). Genau darin liegt der Wert des Sozialen Welten/Arena-Ansatzes: Soziale Welten können nicht einfach bestehenden formalen Strukturen und Institutionen zugeordnet werden, sie liegen quer dazu. Soziale Welten bilden sich aufgrund von Ähnlichkeit und einer persönlichen „Verpflichtung“ der Beteiligten zu einer Idee, einer Haltung oder einer Aufgabe. Dies bedingt auch, dass die Teilnahme an einer sozialen Welt in gewisser Weise loser und instabiler ist, sowie insgesamt die soziale Welt durch „Fluidität“, also Veränderbarkeit ausgezeichnet ist.

Das Psychiatrie-Beispiel von Strauss zeigt auch, dass das Modell der Sozialen Welten ein Modell ist, das aus Praxisbeobachtung abgeleitet wurde. Ganz anders als in der sonstigen Soziologie, die „wasserdichte“ und theoretisch erschöpfende Modelle schafft, ist der Anspruch dieses Ansatzes pragmatisch. Der wissenschaftstheoretische „Status“ des Konzeptes soziale Welten in Arenen ist also kein primär systematisch und theoretisch generierter, vielmehr ist das Konzept aus der Benennung von empirischen Entdeckungen heraus entstanden, welche konzeptuell rückbezogen wurden (Zifonun 2010:240). Strauss und Glaser (2005:41) propagieren ein „prozessuales Verständnis von Theorie“: Eine Theorie ist nie fertig, sie entspricht der Wirklichkeit sozialen Handelns. Soeffner beschreibt Strauss' wissenschaftliches Vorgehen folgendermaßen:

„Where other social scientists devote themselves unblinkingly to ‘ultimate matters’ – deep structures, metasystems, basic assumptions, axioms – Strauss devotes himself to empiricism in motion.”

(Soeffner 1991:365)

Die deutschsprachige Soziologie in der Tradition der phänomenologisch orientierten hermeneutischen Wissenssoziologie hat den soziale Welten/Arena-Ansatz aufgegriffen und arbeitet damit (Zifonun 2016, Legewie o.J.). Strauss’ Konzept wurde im deutschsprachigen Raum zuerst von Schütze übernommen und dann von Soeffner aufgegriffen (Zifonun 2010:235). Wo die deutsche phänomenologisch orientierte hermeneutische Wissenssoziologie subjekttheoretisch arbeitet und vom Sinnverstehen ausgeht, steht ihr eine US-amerikanische Tradition der Fokussierung auf Interaktion (symbolischer Interaktionismus) und die Fokussierung auf die pragmatische Begründung von Handlung (Handlungstheorie, Pragmatismus) gegenüber. Der US-amerikanische Zugang erlaubt stärker, die Gesellschaft als „Interaktionssphäre“ zu fassen und Gesellschaft als Handlungszusammenhang zu sehen (Zifonun 2016:19). Der Ansatz der sozialen Welten in Arenen ist aber insbesondere dazu geeignet v.a. die Fluidität sozialer Prozesse der Abstimmung zu fassen, da soziale Welten primär als veränderbar und mit fließenden Grenzen konzipiert sind. Darin liegt auch der Grund, warum dieser Ansatz als Beschreibungsmodell für die „entgrenzte“ beruflich ausgeübte Erwachsenenbildung gut geeignet ist. Nuissl beispielsweise beschreibt die Erwachsenenbildung als einen Bereich mit fließenden Übergängen zu anderen Bereichen, wie etwa sozialer Arbeit, Arbeitsmarktpolitik und Ähnlichem:

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

(Nuissl 2009:405)

Die Erfassung beruflich ausgeübter Erwachsenenbildung als soziale Welten in Arenen ermöglicht unter Umständen, diese „fließenden Übergänge“ in eine beschreibende Systematik zu bringen und damit theoretisch fundiert zu erfassen.

In der folgenden Darstellung findet sich eine Skizze des Soziale Welten/Arena-Ansatzes. Das Bild zeigt, dass soziale Welten sich überlappen können; sie können ganze Organisationen (viereckig im Bild) umfassen, sie können Untersegmente ausbilden. Weiters befinden sich mehrere soziale Welten und Organisationen innerhalb gewisser Arenen.

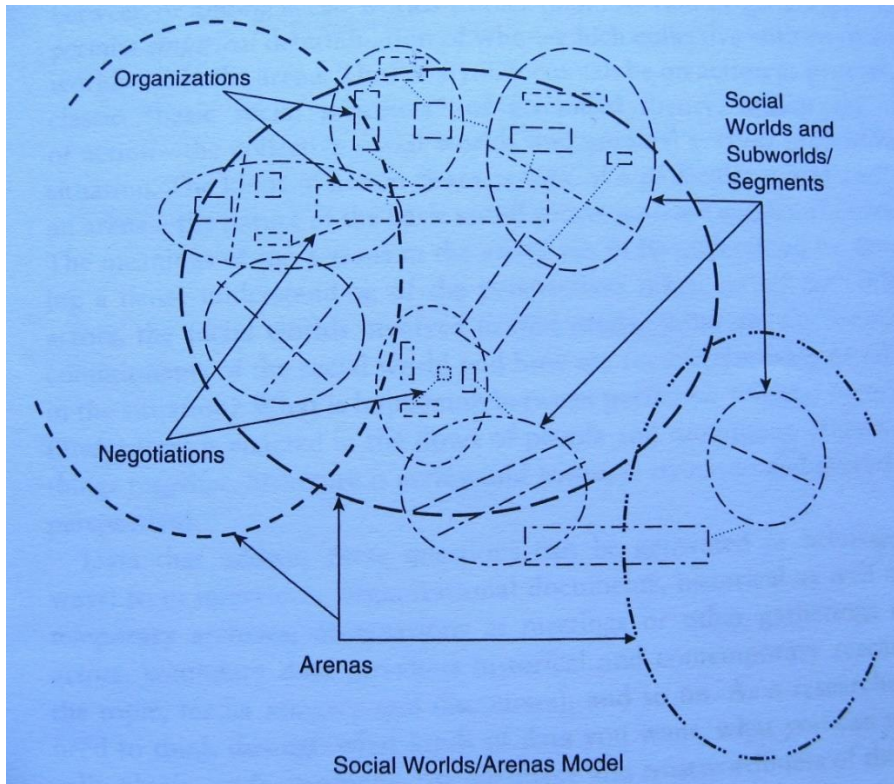


Abbildung 9: Abstract Map of Social Worlds in Arenas (Clarke 2005:111)

Wie sind Arenen zu verstehen?

Arenen sind thematisch fokussierte Aushandlungszonen in der Gesellschaft. Sie bestehen aus Organisationen und sozialen Welten, welche das gleiche strittige Anliegen verfolgen. In Arenen „werden verschiedene Themen diskutiert, verhandelt, ausgefochten, forciert und manipuliert von Repräsentanten der beliebigen Welten und Subwelten.“ (Strauss laut Clarke 2012:89, Clarke 1991:133) Als Beispiel einer Arena nennt Clarke (1991:133) die Arena „menschliche Fortpflanzung“, welche von ihr untersucht wurde.

Teile der Arena menschliche Fortpflanzung sind:

- Wissensschaffende (verschiedene Wissenschaftler/innen, Genetiker/innen, Sozialwissenschaftler/innen)
- praktizierendes medizinisches Personal (Ärzt/innen, Krankenpflegepersonal, andere Gesundheitsanbieter, öffentliches Gesundheitspersonal)
- verschiedenste medizinische Einrichtungen
- Sponsoren (öffentliche und private Finanzierungseinrichtungen)
- Konsument/innen (organisierte Gruppen von Konsument/innen und Individuen)
- pharmazeutische und medizinische Industrie
- Politiker/innen
- politische regulierende, gesetzgebende Einrichtungen
- organisierte religiöse und politische Gruppierungen.

Ein weiteres Arena-Beispiel (Clarke 2012:159) ist die Arena der kardiovaskulären Krankheiten, diese besteht aus Organisationen von Expert/innen, Selbsthilfegruppen, Behörden und Ähnlichem, welche hier zuständig und tätig sind.

Die folgende Abbildung ist eine ungefähre Nachbildung einer Arena, wie sie von Clarke (2012:159) dargestellt wird.

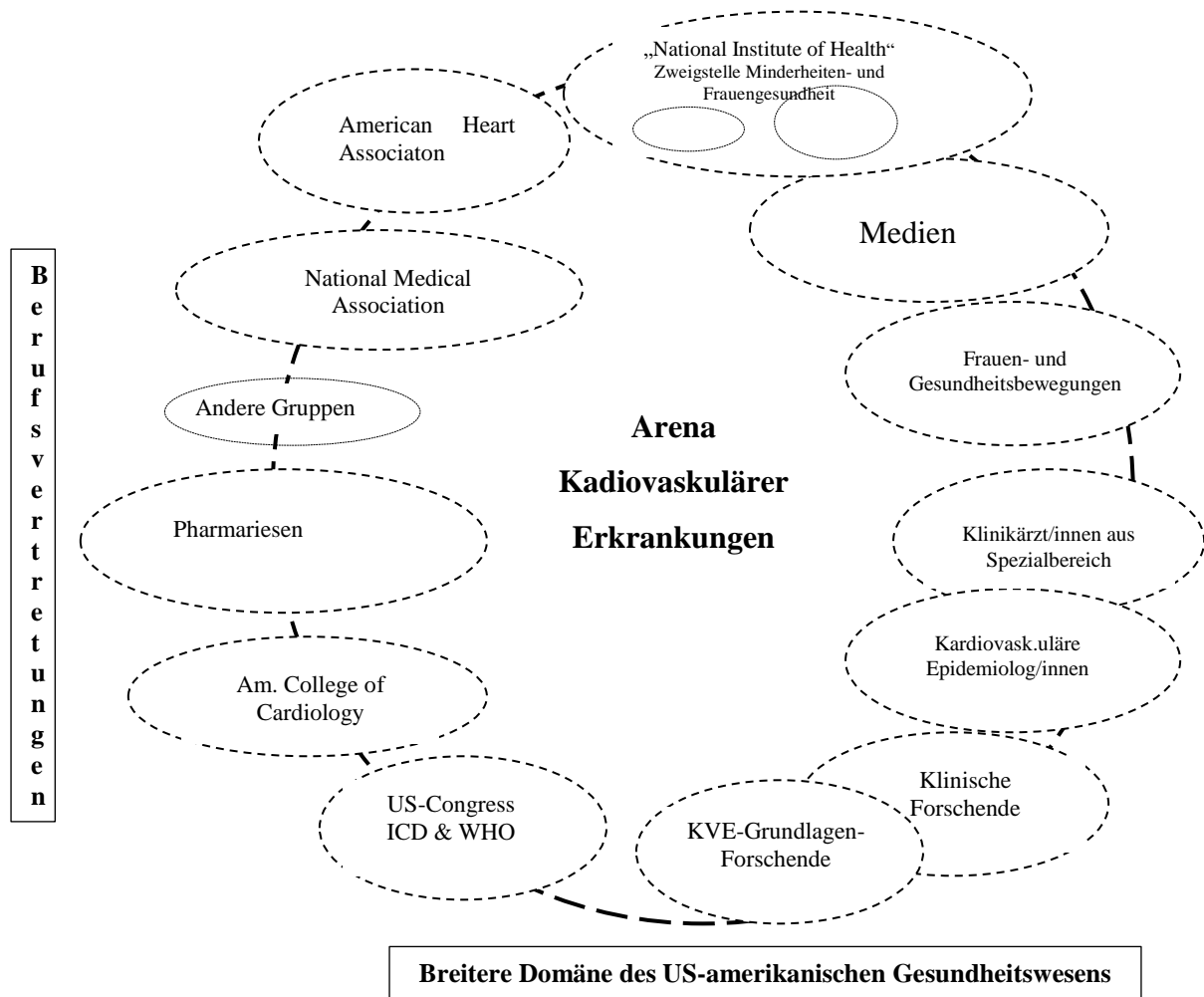


Abbildung 10: Karte: Arena der kardiovaskulären Erkrankungen nach Clarke

Ob dieses Arena-Modell ohne Adaptionen auf europäische Verhältnisse umgelegt werden kann, kann an dieser Stelle nicht geklärt werden. Offensichtlich ist, dass ein hohes Ausmaß an sich stark in ihrer Selbstverantwortung sehenden Gruppen in den USA die Idee von Arenen befördert. Ich nehme jedoch an, dass auch für europäische Verhältnisse Arenen gefunden werden können, auch wenn das Verständnis von Arenen unter Umständen hier anders gelagert ist als in den USA. Die Arenen könnten als Karte gefasst werden, zusammen genommen bilden alle Arenen einer Gesellschaft ein „tableau of multicoloured territories“ (Soeffner 1991:365). Mit der Arena betreten wir jedenfalls die gesellschaftliche Ebene. Das Anliegen von Arenen und auch die Darstellung derselben ist

laut Soeffner ein zutiefst demokratisches: Arenen können nicht nur als gesellschaftlicher „Kampfraum“ verstanden werden, sondern auch als ein Raum der (demokratischen) Aushandlung, in dem Liberalismus und Humanismus zusammenfließen. So meint Soeffner beinahe enthusiastisch:

„Everywhere within the cosmion, the general social process takes place in various ways, with various goals, with varying swiftness, and in various social formations and sectors. But the process achieves its public expression in arenas [...]. Society displays itself (for itself) on the stage and field of the arenas [...]. For Strauss, too, competition and public confrontation are expressions of that competitive tolerance (a utopia?) with which liberalism and humanism can merge; not by declaiming humanistic ideals but by negotiating acceptable forms of life through common consent, the representatives of which must prove themselves in the arena.”
(Soeffner 1991:366f)

3.4.2 Ad-hoc-Beispiel für soziale Welten in Arenen der Erwachsenenbildung

Laut Clarke (1991:133) müssen Analysierende herausfinden, welche sozialen Welten und Subwelten in einer Arena vorhanden sind und warum. Sie müssen die eingenommenen Perspektiven in sozialen Welten und Subwelten erfassen. Anleitend ist auch die Frage: Was hoffen diese sozialen Welten mit kollektiver Tätigkeit zu erreichen?

Im Folgenden wird zur Veranschaulichung des Potentials des Soziale Welten/Arena-Ansatzes eine Ad-hoc-Karte gezeichnet, welche nicht auf systematisch empirischen Feldbeobachtungen beruht, sondern auf Literaturrecherchen und Feldbeobachtungen der Autorin. Die Karte hat den Status von Hypothesen. Die Arena, die hier hypothetisch gezeichnet wird, und an der die Erwachsenenbildung Teil hat, ist sehr groß. (Man könnte auch kleinere Arenen zeichnen, die nur die Frage nach Bildung und Immigration/Integration erfassen. Wie breit man den Blick anlegt, obliegt den jeweiligen Forscher/innen.) Die sozialen Welten in dieser Arena sind nur mehr angedeutet und oft zu einer Kategorie zusammengefasst, auch hier könnte eine empirische Untersuchung viel genauer vorgehen.

Arena Immigration/Integration

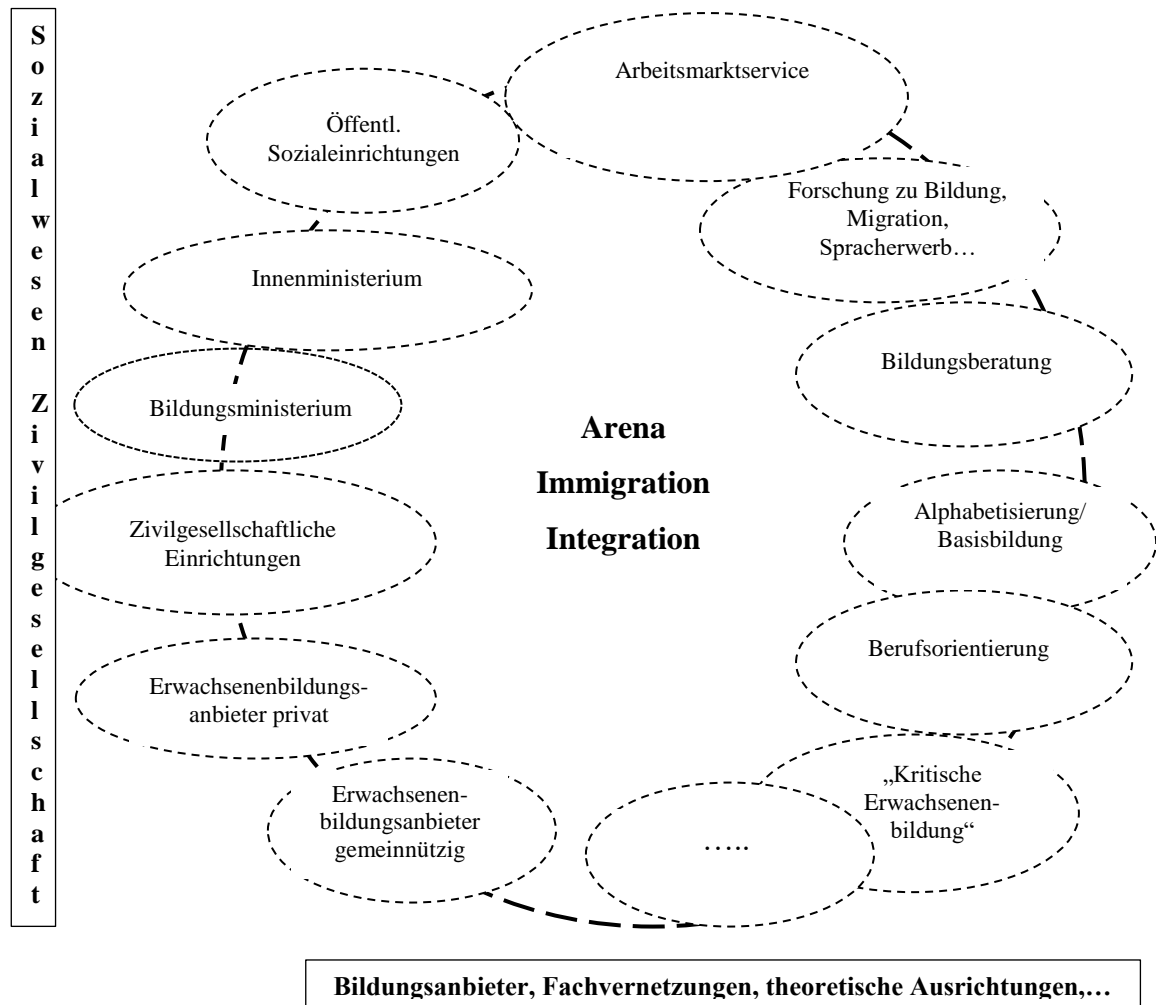


Abbildung 11: Soziale Welten der Erwachsenenbildung in der Arena Immigration/Integration

Jeder der gezeichneten Kreise beherbergt in Wirklichkeit mehrere Subwelten, die Überlappungen zwischen einzelnen Kreisen konnten hier nicht dargestellt werden.

Diese hypothetische Skizze veranschaulicht aber Folgendes:

- Soziale Welten der beruflichen Erwachsenenbildung in dieser Arena treffen auf soziale Welten, welche nicht zum offiziellen System des Bildungswesens gehören (Politik, Zivilgesellschaft, Forschung, u.Ä.).⁷⁰
- Wenn man sich zum Vergleich andere hypothetische Arena zeichnet, etwa eine Arena von privater berufsorientierter Erwachsenenbildung, in der die sozialen Welten das Wirtschaftsministerium, Interessensvertretungen der Privatwirtschaft, einzelne Wirtschaftsbereiche,... sind, so wird mit einem Schlag ersichtlich, dass hier sozialen Welten der Erwachsenenbildung völlig unterschiedliche Positionierungen innerhalb und außerhalb generieren müssen. Denn die Positionen einer bestimmten sozialen Welt sind auf alle Arenen abgestimmt, in denen diese Welt involviert ist. Weiters müssen soziale Welten innerhalb einer Arena auch alle anderen sozialen Welten in dieser Arena in irgendeiner Weise berücksichtigen. Die Diskurse in verbundenen Arenen und sozialen Welten beeinflussen sich gegenseitig und sind konstitutiv für eine soziale Welt (Clarke 2012:89).

3.4.3 Theoretische Bestimmungsstücke bzw. Merkmale von sozialen Welten

Nach diesem Ad-hoc-Beispiel zu einer Arena mit sozialen Welten wird im Folgenden ein genauerer Blick auf das Konzept soziale Welten in Arenen geworfen. Einige theoretische Bestimmungsstücke bzw. Merkmale sozialer Welten in Arenen werden dargestellt und es wird danach gefragt, was ein derartiger Blick für die Erhebung der beruflichen Erwachsenenbildung leisten kann. Im Anschluss werden Hinweise darauf gegeben, wie soziale Welten in Arenen der Erwachsenenbildung empirisch erhoben werden könnten.

⁷⁰Jütte (2002:301f) untersucht ebenfalls Arenen, legt Arena jedoch konzeptiv anders an: „Das lokale Weiterbildungssystem kann als unterschiedliche, aber benachbarte Arenen oder als eine `Gesamtarena´ mit unterschiedlichen `Sub-Arenen´ vorgestellt werden.“ (Ebd:301) Im hier verwendeten Arena-Begriff ist die Arena Teil der Gesamtgesellschaft, im Falle Jüttes wird die Arena als Teil der Erwachsenenbildung verstanden.

Verschiedene Positionen von Individuen in Sozialen Welten in Arenen

Die Positionen, die Akteure in einer sozialen Welt einnehmen, können zentrale oder periphere sein. Zentrale Akteur/innen treiben das Anliegen in der Regel stärker voran und motivieren Akteur/innen um sie herum. Zentrale Akteur/innen werden „Unternehmer“ („entrepreneur“) genannt (Clarke 1991:132, Clarke 2012:86). Die Intensität der Verpflichtung von Menschen in sozialen Welten reicht von zentralem „Unternehmertum“ über „mitgehen“ bis zum „leicht widerständigen Annehmen von Perspektiven“ (Clarke 1991:132). Immer verfolgen Teilnehmende in sozialen Welten auch Anliegen, die nur ihnen selbst dienen und nicht dem Gesamtanliegen der sozialen Welt. Dies erkennt man besonders gut, wenn man die Teilnahme eines Individuums an unterschiedlichen sozialen Welten vergleicht. Innerhalb sozialer Welten gestalten die Teilnehmenden diese mit. Außerhalb ihrer sozialen Welten, in zugehörigen Arenen, sind Individuen jedoch immer Repräsentant/innen dieser bestimmten sozialen Welt (Clarke 1991:132).

Implizite Akteur/innen

„Implicated Actors“ (Clarke 2012:86f) werden besonders hervorgehoben, weil sich an ihnen Machtmechanismen besonders gut zeigen. Implizite Akteur/innen sind entweder von sozialen Welten „zum Schweigen gebrachte“ Personengruppen oder sie sind von den Akteur/innen einer sozialen Welt „konstruiert“, um die eigenen Zwecke zu verfolgen (ebd.:86). Patient/innen könnten zum Beispiel für die soziale Welt einer medizinischen Fachgruppe implizite Akteur/innen sein. Es gibt physisch anwesende implizite Akteur/innen (Patient/innen bei einer Visite etwa) oder physisch nicht anwesende, die diskursiv konstruiert werden müssen. Mit dieser theoretischen Brille kann sich etwa vorstellen, dass in sozialen Welten der Erwachsenenbildung Lernende als implizite Akteur/innen diskursiv hergestellt/konstruiert werden. Das Machtgefälle zwischen bestimmenden Akteur/innen der sozialen Welt und impliziten Akteur/innen ist laut Clarke groß:

„Keine der beiden Kategorien von *implicated actors* ist aktiv an den eigentlichen Aushandlungsprozessen der Selbstdarstellung in der sozialen Welt oder Arena beteiligt, noch werden ihre Gedanken, Meinungen oder Identitäten von anderen Akteuren mittels offener empirischer Untersuchungsmethoden (z.B. indem man ihnen Fragen stellt) erforscht und ergründet. Von jenen, die größere Macht besitzen,

werden sie weder zur Teilnahme noch zur Selbstrepräsentation zu ihren eigenen Bedingungen aufgefordert. Wenn sie physisch anwesend sind, werden ihre Wahrnehmungen weitgehend ignoriert oder/und zum Schweigen gebracht.“

(Clarke 2012:87)

Aktanten / implizite Aktanten

Clarke legt jedoch nicht nur Wert darauf, Akteur/innen, also Menschen in das Konzept Soziale Welten/Arenen aufzunehmen, sie möchte auch unbelebte Aspekte, die hoch relevant sind, zu ihrer Sichtbarkeit verhelfen. Es gibt „Aktanten“, nichtbelebte Elemente sozialer Welten, die die Perspektiven und Diskurse massiv mitformen. Im Erwachsenenbildungsbereich könnten das zum Beispiel neue Lernformen sein, die durch das Internet möglich gemacht werden. Auch wenn diese nicht als Akteur/innen vorhanden sind, formen sie die Auseinandersetzung in sozialen Welten. Mittels des Beispiels der Internet-Technologie könnte man sich vorstellen, dass soziale Welten der Erwachsenenbildung in Ländern mit geringer Verbreitung des Internet andere Diskurse über das Lernen und Lernende hervorbringen, als jene mit hoher Verbreitung. Implizite Aktanten wiederum sind entsprechend den impliziten Akteur/innen verschwiegen und gezielt nicht erwähnt. Clarke bringt hier das Beispiel der „male pill“ zur Geburtenkontrolle, die technisch und medizinisch seit den 1970ern möglich ist. Diese Pille „gibt es“ im öffentlichen Diskurs schlicht nicht: „Obwohl sie seit den 1970er Jahren technisch machbar war, hat die schiere Intensität der diskursiven Konstruktionen der Pille für den Mann seit Jahrzehnten verhindert, dass sie tatsächlich auf den Markt kommt.“ (Clarke 2012:88)

Die Geschichtlichkeit sozialer Welten

Laut Strauss (Clarke 1991:133f) muss die natürliche Geschichte, der Verlauf und die Karriere sozialer Welten mitgedacht werden – dies aufgrund der hier ständig stattfindenden Aushandlungsprozesse, der grundlegend angenommenen Konflikthaftigkeit der Austauschprozesse und auch eines gewissen Wettbewerbs (der von den Akteur/innen nicht als solcher wahrgenommen wird oder wahrgenommen werden muss). Soziale Welten können sich *auflösen*, sich spalten, sich mit anderen sozialen Welten zusammenschließen oder auch formale Organisationen gründen. Soziale Welten können in unterschiedlichen

Stadien ihres Werdens und Vergehens sein. Sie können im Entstehen, in einer stabilen Phase, im Expandieren oder im Kleiner-Werden bzw. im Verschwinden sein („becoming, maintaining, expanding, or deteriorating“; Clarke:ebd.). So haben sich ganze Studienprogramme aus sozialen Welten entwickelt, etwa Frauenstudien. Andere soziale Welten werden breite Bewegungen (Beispiel Feminismus, Ökologie-Bewegungen), die viele Organisationen und soziale Welten und Arenen kreuzen und prägen. Auch Reformbewegungen von Subwelten sozialer Welten gehören laut Clarke (ebd.) hierher (etwa Reformbewegungen in Professionen, in Disziplinen und in Arbeitsorganisationen wie Spitälern). Soziale Welten sind also äußerst veränderungsfreudig und nichts Homogenes. Es gibt immer Ambiguitäten und Diversität im Inneren. Wenn jedoch eine Herausforderung von außen kommt, wird dieses Phänomen reduziert und der Zusammenhalt wird stärker. Hier zeigt sich für Untersuchende besonders deutlich, wo eine soziale Welt vorhanden ist.

Boundary Objects

Will man die konfliktgeladenen Aushandlungsprozesse zwischen sozialen Welten beobachten, so eignet sich die Suche nach Grenzobjekten („boundary objects“). Es gibt Grenzobjekte, die mehreren sozialen Welten dienen und zugehören. Das können Vereinbarungen zwischen Ländern, Softwareprogramme oder einfach „Konzepte“ sein (1991:133f). Das Grenzobjekt muss immer in die jeweils nötige soziale Welt übersetzt werden. Die Grenzobjekte werden je nach Bedürfnissen der jeweiligen sozialen Welt genutzt und angepasst. Die Untersuchung sozialer Welten kann sich also auch auf die Suche nach derartigen Grenzobjekten machen und auch danach, wie diese Grenzen immer wieder neu hergestellt werden. Laut Clarke ist es auffällig und erklärungsbedürftig, wenn die Grenzen sozialer Welten rigid und starr werden (Clarke 2005:110f). Übliche Aktivitäten sozialer Welten sind solche, wo die Grenzen immer wieder etabliert und aufrechterhalten werden sowie die Legitimität der sozialen Welt immer wieder versucht wird zu erreichen und zu bestätigen. Dies erfordert eine Vielzahl an „claims-making activities“ – also Ansprüche stellende und Ansprüche verteidigende Aktivitäten (Clarke 1991:133). In den allermeisten Fällen passieren das Aufrechterhalten von Grenzen und die Abstimmungen jedoch nicht explizit, sondern implizit durch Kommunikation, Einverständnis und „Verstehen“.

3.4.4 Untersuchung sozialer Welten/Arenen der Erwachsenenbildung

Die vorliegende Arbeit ist eine Befragung des Konzeptes soziale Welten in Arenen auf seine Tauglichkeit für die Erfassung beruflich ausgeübter Erwachsenenbildung. Eine empirische Erhebung kann im Rahmen dieser Arbeit nicht geleistet werden. In diesem Unterkapitel werden jedoch Hinweise für die Vorgehensweise eines Forschungsprojektes versammelt.

In jedem Falle ist für Clarke jedoch der *Einstieg über eine soziale Situation* vonnöten. Clarke meint, dass sich innerhalb der Situation alles zeigt, was bei Strauss und Kollegen als außerhalb der Situation oder auch der sozialen Welt gesehen wurde. Dieses „künstliche“ Exkludieren eines Kontextes von der gelebten Situation wird der tatsächlichen Realität nicht gerecht, weil laut Clarke buchstäblich alles innerhalb der Situation repräsentiert wird (ebd.:112). Die Feststellung sozialer Welten in Arenen kann der Grounded Theory folgend nur von einem empirischen „Bottom-up-Vorgehen“ aus stattfinden, Clarke geht hier konsequent von einer sozialen Situation aus, die den Einstieg in die Untersuchung sozialer Aushandlungsprozesse und der darin sich bildenden sozialen Welten bildet. Gefragt wird sodann: „Wer hat hier ein Anliegen und was wird in diesem Bereich angestrebt, was sind die Muster der kollektiven Zustimmung und des Zusammenspiels, welche ins Auge springenden sozialen Welten gibt es hier?“ (Clarke 1991:133 & 136) Forschende beobachten, indem sie gewissermaßen Runden um Runden gehen: „I think of this as analytically walking round and round the worlds and staring relentlessly until their commitments, ideologies, work organization, and so one can be specified.“ (Clarke 1991:136) Ausgehend vom Einstieg über eine Situation schlägt Clarke vor, Karten („maps“) zu zeichnen. Neben den hier vorrangig behandelten sozialen Welten in Arenen, welche auf einer Karte gezeichnet werden können, können laut Clarke auch Karten von Positionen und Situationen gezeichnet werden. Es gibt

„a) Situations-Maps, welche wichtige menschliche, nichtmenschliche, diskursive und andere Elemente der Forschungssituation verdeutlichen und es ermöglichen, die Beziehungen zwischen ihnen zu analysieren.

b) Maps von Sozialen Welten/Arenen veranschaulichen kollektive Akteure, wichtige nichtmenschliche Elemente und die Arenen ihres Wirkens und Diskurses, innerhalb derer sie in fortgesetzte Aushandlungsprozesse eingebunden sind – Interpretationen der Situation auf der Meso-Ebene; und

c) Positions-Maps, die aufzeigen, welche Schlüsselpositionen vis-à-vis bestimmter Achsen der Verschiedenheit, der Belange und Kontroversen, um die es in der jeweiligen untersuchten Situation geht, eingenommen und welche nicht eingenommen werden.“

(Clarke 2012:24)

Für die Erwachsenenbildungsforschung vorstellbar ist, dass man, wie weiter oben in einer „Ad-hoc-Arena“ versucht, mehrere hypothetische grobe Arenen zeichnet, um dem Phänomen der fließenden Übergänge der Erwachsenenbildung in andere Bereiche der Gesellschaft auf die Spur zu kommen. Dieses Vorgehen würde nicht dem empfohlenen Bottom-up-Vorgehen der Grounded Theory entsprechen, könnte aber innerhalb der Profession und Disziplin als Schema verwendet werden, um über die Erwachsenenbildung zu sprechen und Hypothesen aufzustellen. Wichtiger und korrekt wäre jedoch, von Situationsanalysen ausgehend beruflich ausgeübte Erwachsenenbildung zu beschreiben. Hier könnten etwa drei Situationen aus Bereichen beruflich ausgeübter Erwachsenenbildung herangezogen werden und davon ausgehend, Karten gezeichnet werden, Karten zur Situation, zu den vorfindbaren Positionen und zu sozialen Welten und Arenen, welche sich zeigen. Der Soziale Welten/Arenen-Ansatz liefert hierzu theoretisches Werkzeug, indem er Begriffe und Bestimmungsstücke zur Verfügung stellt, nach denen konsequent in einem Vorgehen, welches „Runden um Runden geht“, gefragt werden kann: Was ist hier das Anliegen, welches alle verfolgen, wo sind zentrale Akteur/innen, wo dezentrale Akteur/innen, welche inhaltlichen Positionen lassen sich erkennen, wo sind implizite Akteur/innen, wie werden diese diskursiv hergestellt? Wie liegen die gefundenen sozialen Welten zu formaleren Formen der Organisation und zu etablierten Zuordnungen (z.B. Anbieter, Erwachsenenbildner/innen, Lernende)? Werden beispielsweise ähnliche theoretische Positionen von ganz unterschiedlich einzuordnenden Akteur/innen vertreten? An welchen Arenen haben welche sozialen Welten Teil?

Der gleichzeitig strukturelle und prozessorientierte Soziale Welten/Arena-Ansatz erlaubt laut Clarke vor allem die Komplexität sozialer Prozesse zu erfassen. Die

Beschreibungsinstrumente der Maps, betont die Autorin, sind keine objektiven Beschreibungen der Realität, vielmehr offerieren sie einen differenzierten Zugang zu dieser (Clarke 2011:109ff). Den Forschenden spricht Clarke Mut zu, die Differenziertheit ihrer erarbeiteten Beschreibungen ernst zu nehmen. Sie meint, dies sei das einzige, was geleistet werden könne und sogar, dass das Festlegen von Diagnosen in Form von Dualismen ein mögliches Gesicht von Faschismus sei:

„In Wirklichkeit müssen wir *unbescheidene Zeugen* werden, zugestanden verkörperte Wissende, und neue, ja, radikale Vorstellungen davon produzieren, was gewusst werden kann und sollte. Die Heterogenität der Perspektiven abzubilden, ist bis heute ein ziemlich radikaler Akt, vor allem in den Vereinigten Staaten, wo gemeinhin von Dualismen ausgegangen wird. [...] Der Faschismus hat viele Gesichter, und auf Dualismen zu beharren, ist eins davon.

(Ebd.:64)

Den Forschenden kommt also viel Verantwortung zu. Schon die Anlage der Forschungsfrage muss begründet werden und spiegelt die Haltung der Forschenden. Im konkreten Falle der Untersuchung von beruflich ausgeübter Erwachsenenbildung ist hier etwa die Entscheidung zu treffen, wie breit und wie eng man den Zugang wählt. Man kann die Komplexität einer einzigen sozialen Welt erforschen oder auch die einer ganzen Arena – es sind viele verschiedene „Levels der Genauigkeit“ möglich.

3.5 Verbindung und Vorteile der beiden Beschreibungsmodelle

Professionsspezifische Subkulturen und soziale Welten in Arenen können als zwei Aspekte eines Phänomens verstanden werden: Beide fassen die Bildung von Untereinheiten innerhalb der beruflichen Erwachsenenbildung und damit sind sie konzeptive Vorschläge, die Heterogenität innerhalb der Erwachsenenbildung zu erfassen. Professionsspezifische Subkulturen tun dies, indem sie kulturelle Erscheinungsformen aus kulturwissenschaftlicher Sicht fokussieren, soziale Welten in Arenen, indem sie die Akteur/innen als „Träger“ kultureller Erscheinungsformen fokussieren. Das Soziale

Welten/Arena-Konzept nimmt als soziologischer Zugang Institutionalisierung, Organisationen und Strukturen in den Blick, was im kulturwissenschaftlichen Blick nicht im Vordergrund steht. Ich nehme an, dass eine soziale Welt von Erwachsenenbildner/innen gleichzeitig eine professionsspezifische Subkultur darstellt, die Teilnehmer/innen einer sozialen Welt teilen also kulturelle Elemente.

Wenn zwei Konzepte hier nebeneinander gestellt werden, geht es darum, mit zwei unterschiedlichen „theoretischen Brillen“ verschiedene und damit mehr Aspekte in den Blick zu bekommen.

Die Tabelle veranschaulicht die beiden Zugänge und ihre Verbindung zueinander:

Wissenschaftlicher Zugang	Konzept	Bestimmungsstücke
Kulturwissenschaftlicher Ansatz	Professionsspezifische Subkulturen	Kulturelle Artefakte geteilt von Subgruppen der Erwachsenenbildung <i>sichtbar:</i> Kommunikationsmuster, Symbole, Rituale,... <i>unsichtbar:</i> Werte, Ideale, Einstellungen, Selbstbilder, Fremdbilder,...
Akteur/innen-zentrierter Ansatz (Grounded Theory)	Soziale Welten in Arenen	Akteur/innenkollektive ohne formale Mitgliedschaft als Teil von Arenen zentrale und dezentrale Akteur/innen, Boundary Objects, implizite Akteur/innen, unbelebte Akteur/innen (Aktanten), machtvolle Diskurse,...

Tabelle 10: Erwachsenenbildung als Professionsspezifische Subkulturen und Soziale Welten in Arenen

Vorteile der Beschreibungsmodelle für die Erfassung heterogener beruflich ausgeübter Erwachsenenbildung

Beide Beschreibungsmodelle bieten einen neuen Blick auf die beruflich ausgeübte Erwachsenenbildung. Bestehende Zugänge zur Erfassung der beruflichen Erwachsenenbildung sind etwa die Einteilung in angestellt-selbstständig, hauptberuflich-nebenberuflich, die Einteilung in Organisationen und Individuen, die Opposition zwischen Professionsangehörigen und Lernenden, zwischen privat und gemeinnützig.

Professionsspezifische Subkulturen und soziale Welten der Erwachsenenbildung liegen „quer“ zu diesen etablierten Einteilungen und ermöglichen so einen gänzlich neuen Blick auf Kollektivbildungen innerhalb der Erwachsenenbildung. Das ist auch genau das Anliegen, welches von Clarke (2012) mit der Situationsanalyse verfolgt wird, auch hier geht es um querliegende Kollektivbildungen und neue Perspektiven: Anhand der eingehenden Untersuchung des Umgangs mit bestimmten Krankheiten konnte die Grounded Theory z.B. herausarbeiten, dass Patient/innen nicht notwendigerweise nur als solche konstruiert werden müssen, Patient/innen haben abseits des dominanten Blicks auf sie als Kranke oder Spitalsinsass/innen auch andere Rollen, etwa die der/des Expert/in für ihre eigene Krankheit. In einem weiteren Sinn von „Arbeit“ leisten Kranke und Patient/innen viel Arbeit in der gesamten Sphäre der Bewältigung einer Krankheit – dies ist etwas, was mit dem herkömmlichen Blick auf Institutionen, Organisationen und Rollen nicht ins Bild käme (Clarke 1991:5). Ähnlich kann man sich vorstellen, dass eine derartige offene Zugangsweise auf Erwachsenenbildung (und Lernende) den Blick darauf verschieben kann, wer hier eigentlich der/die Lernende ist: Wer gestaltet, wer gestaltet mit, wer wird gestaltet? Welche Akteur/innen sind hier wirklich aktiv? Beispielsweise könnten so die tradierten, dominanten Konstruktionen der Einteilung in Erwachsenenbildung beruflich anbietende Organisationen und Personen und ihnen gegenüber stehende Lernende sich verändern, anders und manchmal realitätsgerechter gesehen werden. Innerhalb des professionellen Bereichs könnte die Perspektive auf jene, die Arbeitsaufträge oder Anstellungen für Erwachsenenbildner/innen vergeben und die ihnen gegenüberstehenden Arbeitskräfte in der Erwachsenenbildung sich verändern. Kollektivbildungen innerhalb der Erwachsenenbildung können natürlich quer zu Grenzen der Organisationen liegen. Vorstellbar ist z.B., dass die soziale Welt rund um den Theoriezugang „Emanzipatorische und feministische Bildungsarbeit“ von Vertreter/innen unterschiedlicher Institutionen und Organisationen bevölkert ist, sowohl von Lernenden, als auch von Lehrenden oder von Wissenschaftler/innen, um ein Ad-hoc-Beispiel zu formulieren.

Kohäsion im Blick

Sowohl soziale Welten als auch professionsspezifische Subkulturen sind Konzepte, die sozialen Zusammenhalt erklären und veranschaulichen. Beide Konzepte betonen die

Mechanismen der sozialen Abstimmung. Bei sozialen Welten ist dies „das Commitment“, die Verpflichtung zu einer gemeinsamen Aufgabe oder Idee, bei professionsspezifischen Subkulturen sind dies geteilte kulturelle Elemente, wie Sprechweisen, Ausdruckformen, Rituale und dahinterliegende Werte und Ideale. Insofern ist die Erfassung von beruflich ausgeübter Erwachsenenbildung mit diesen Konzepten geeignet aufzuzeigen, wo jetzt bereits ein hohes Ausmaß an Zusammenhalt und Abstimmung innerhalb der Erwachsenenbildung vorhanden ist und wie dieses inhaltlich aussieht. Der immer wiederkehrenden lediglichen Feststellung von Heterogenität wird begegnet, indem diese Heterogenität theoretisch angeleitet beschrieben wird und die kohäsiven Aspekte von Subgruppen stärker und deutlicher sichtbar werden als das bislang der Fall war. Insbesondere beim Beschreibungsmodell Professionsspezifische Subkulturen wurde deutlich, wie eng der Zusammenhang zwischen der Vitalität und „Stärke“ einer Berufskultur und ihrem Potential zum Aufrechterhalten und Gewinnen von Autonomie ist. Das Besondere an diesem theoretischen Zugang zu Professionalisierung ist, dass damit eine Zwischenstufe sozialer Aggregation zwischen Individuum und gesamter Profession in den Blick kommt. Ein Schwachpunkt bisheriger Forschung zu Professionalisierung der Erwachsenenbildung könnte nämlich darin liegen, dass entweder ausschließlich Individuen, also einzelne Erwachsenenbildner/innen, in den Blick genommen werden oder gleich die ganze Profession Erwachsenenbildung.

Offenheit und Beweglichkeit Rechnung tragen

Sowohl die sozialen Welten in Arenen als auch die professionsspezifischen Subkulturen. zeichnen sich durch konzeptiv hoch veranschlagte Veränderbarkeit aus. Die Möglichkeit von Veränderung und Bewegung wird so ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt, was für die beruflich ausgeübte Erwachsenenbildung, so sie sich strukturell professionalisieren will, von hohem Wert ist. Es wird beachtet, dass existierende Homogenität nur eine Momentaufnahme ist. Es können sich die gesamten sozialen Welten verändern, etwa Organisationen oder Bewegungen ausbilden oder sich mit anderen sozialen Welten verbinden. Es werden aber auch Mehrdeutigkeiten im Inneren sozialer Welten und professionsspezifischer Subkulturen nicht negiert. Gerade in der Ethnographie wird betont, dass Kultur nicht eindeutig, sondern sprunghaft und oft in sich widersprüchlich (Geertz 2000:46) ist. Laut Geertz (ebd:88 und 196f) können einzelne Menschen relativ

leicht zwischen radikal entgegengesetzten Betrachtungsweisen hin und her springen, was in der Forschung und im Alltag typischerweise übersehen wird. Ein derartiger Blick auf professionsspezifische Subkulturen und soziale Welten der Erwachsenenbildung ermöglicht, nicht zu sehr in die Feststellung einer Homogenität zu kippen, welche real nicht vorhanden ist, auch wenn soziale Kollektivbildung das wesentliche Element bleibt.

In dieser Arbeit steht das Individuum, der/die einzelne Erwachsenenbildner/in, weniger im Zentrum, da es um das Potential zu struktureller Professionalisierung geht. Dennoch leisten die vorgestellten Konzepte genau hier einiges. Die Erwachsenenbildungsforschung ist diesem Problem bisher nachgegangen, indem sie eine gemeinsame Identität der Erwachsenenbildner/innen als fehlend erkannt hat. Erwachsenenbildner/innen heute haben Zugehörigkeiten zu unterschiedlichen Gruppen und Sozialisationswegen, sie haben sowohl intraindividuell als auch interindividuell unterschiedliche Identitäten:

„As far as changing identity of adult educators is concerned, our hypothesis is that nowadays adult educators belong to different groups wherein they develop their identities. Thus, they are professionals in their disciplines – the subject they teach (instructors) or use (consultants, psychotherapists, advisors), coaches, bookkeepers, evaluators, head hunters, shop stewards etc., as well as feeling connected to adult education as a field of practise and/or profession (community workers, study circles leaders). Thus we can say that today we deal with many identities that characterise the field of adult education.”

(Bron und Jarvis 2008:40)

Insbesondere das Soziale Welten/Arena-Modell kann erklären, wie Individuen von einer sozialen Welt zur anderen relativ rasch wechseln können und mitunter müssen. Es ist vorstellbar, dass ein/e Erwachsenenbildner/in an einem Tag zwischen mehreren professionsspezifischen Subkulturen und sozialen Welten wechselt, wenn er/sie beispielsweise Trainer/in an unterschiedlichen Instituten ist.

Multiple Verortung von Erwachsenenbildner/innen in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen kommt in den Fokus

Speziell mit dem Soziale Welten/Arena-Ansatz kommt die Bezogenheit verschiedener sozialer Welten der Erwachsenenbildung auf unterschiedliche gesellschaftliche Bereiche deutlich in den Blick. Das veranschaulichende Beispiel der Arena Immigration/Integration sollte zeigen, wie hier soziale Welten der Erwachsenenbildung aufgefordert sind, sich etwa mit zivilgesellschaftlichen und sozial- und innenpolitischen sozialen Welten „abzustimmen“. Bezüglich struktureller Professionalisierung, bei der es um gesellschaftliche Aushandlungsprozesse geht, wie unsichtbar und implizit diese auch immer sein mögen, ermöglichen diese Konzepte die Mechanismen der Durchsetzung stärker zu fokussieren. Beide Konzepte sind sehr sensibel für Fragen der Ausübung von Macht und für die Art, wie sich Gruppen in der Gesellschaft durchsetzen können.

Man kann zusammengefasst die gesamte beruflich ausgeübte Erwachsenenbildung als ein Konglomerat von Subkulturen und zugehörigen sozialen Welten in Arenen verstehen. Diesen Gedanken veranschaulicht die Karte auf der nächsten Seite, in der die Erwachsenenbildung innerhalb dreier möglicher gesellschaftlicher Arenen (Immigration/Integration, Privatwirtschaft und Arbeitsmarktverwaltung) darstellt ist.

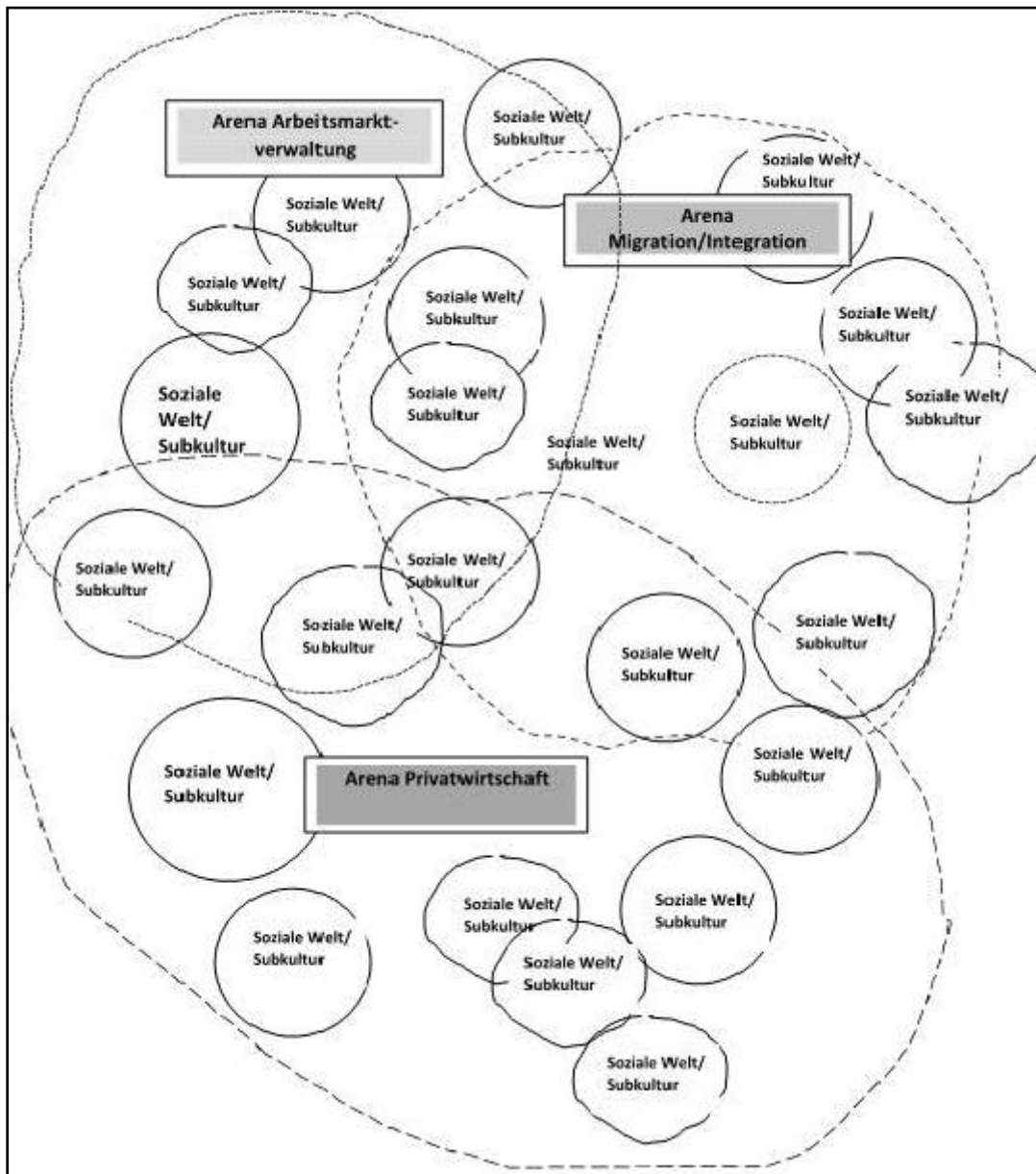


Abbildung 12: Karte: Erwachsenenbildung in drei möglichen Arenen – als Konglomerat von Subkulturen und zugehörigen sozialen Welten

4 Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Ich würde ihr [der Erwachsenenbildung] auch eine größere Strenge anempfehlen und den Ernst des notwendig unglücklichen Bewusstseins.

(Gronemeyer 2012:126)

Die grundlegenden Probleme, die in dieser Arbeit fokussiert wurden, sind die nicht gelingende strukturelle Professionalisierung der Erwachsenenbildung als Berufsgruppe und die Heterogenität der beruflichen Erwachsenenbildung, welche als Hindernis für Professionalisierung gesehen wird. In der deutschsprachigen Erwachsenenbildungsforschung werden diese Themen bereits seit etwa 50 Jahren bearbeitet. Damit ist das hier bearbeitete Thema *Professionalisierung der Erwachsenenbildung* auch eines, welches einen Teil der Disziplinentwicklung der Erwachsenenbildungsforschung darstellt. Aber auch Praktiker/innen und Umsetzer/innen für Professionalisierung können Orientierung darüber gewinnen, was unter Profession und Professionalisierung zu verstehen ist.

Die geleisteten Beiträge sind v.a. Reflexionen, die theoretisch inspiriert sind. Es wurde im Teil I ein neues *Beschreibungsmodell für Profession* erarbeitet, da bislang hauptsächlich mit einer „klassischen“ Vorstellung von Profession gearbeitet wurde, welche nicht länger tragfähig ist. Im Teil II wurden zwei Beschreibungsmodelle für *Mechanismen der Kollektivbildung innerhalb der Erwachsenenbildung* vorgestellt, welche eine Möglichkeit darstellen, die berufliche Heterogenität wissenschaftlich zu erfassen: Mit den Beschreibungsmodellen *Professionsspezifische Subkulturen* und *Soziale Welten in Arenen* kann die beruflich ausgeübte Erwachsenenbildung so erfasst werden, dass bestehende Kollektive, ihr Zusammenhalt, in den Blick kommen und gleichzeitig kann durch die theoretische und empirische Untersuchung auch die Heterogenität innerhalb der Erwachsenenbildung erklärt und beschrieben werden. Die Annahme dahinter ist, dass strukturelle Professionalisierung einen Selbstaufklärungsprozess braucht und die

Berücksichtigung vorhandener Subkulturen und Kollektive innerhalb der Erwachsenenbildung dafür unerlässlich ist.

Teil I: Professionalisierung – Theoretische Verortung

Anleitend und eine erste wichtige Erkenntnis war die Unterscheidung zwischen *individueller Professionalisierung und struktureller Professionalisierung* (Kraus 2012:39, Helsper und Tippelt 2011:275). Es reicht mitunter nicht aus, lediglich von „Professionalisierung“ zu sprechen, da dieser Terminus zu diffus ist und offen lässt, welche Formen von Professionalisierung gemeint sind, welche Akteur/innen aktiv werden sollen und Ähnliches mehr. Häufig kommt es auch zu Missverständnissen oder der Gebrauch von „Professionalisierung“ oder „professionell“ bleibt unklar und kann genau deshalb – rein instrumentell – zur Verfolgung je eigener Interessen eingesetzt werden. Strukturelle Professionalisierung, um die es in dieser Arbeit geht, stellt bis zu einem gewissen Grad auf Institutionalisierungsprozesse und strukturelle Verankerung der beruflichen Tätigkeit Erwachsenenbildner/in ab. Wie tief und weit gehend diese strukturelle Verankerung ist, bleibt dabei offen und ist Gegenstand eines gesellschaftlichen Aushandlungsprozesses, als welchen man strukturelle Professionalisierung (so wie auch Verberuflichung) generell betrachten muss (Hartmann 1972, Wilensky 1972, Beck, Brater und Daheim 1980, Stichweh 1987, Kraus 2012:39).

Diskussion der Erwachsenenbildungsforschung über Professionalisierung

Bislang lautete die Diagnose für „Erwachsenenbildung als Beruf“ ebenso wie für „Erwachsenenbildung als Profession“, dass Verberuflichung sowie Professionalisierung nicht gelungen sind oder noch im Gange sind. Dabei wurde häufig auf ein klassisches Professionsverständnis, meist den „Merkmalsansatz“, Bezug genommen. In jüngerer Zeit finden sich dezidierte Zweifel an der Passung traditioneller Professionsdefinitionen für die Erwachsenenbildung (Nittel und Gieseke 2014:13, Helsper und Tippelt 2011:275, Elias, Dobischat, Cywinski und Alfänger 2015:04-8f). Hier kündigt sich eine Entwicklung im Professionsverständnis der Erwachsenenbildungsforschung an. Mitunter wird dabei generell die Möglichkeit von Professionalisierung im Sinne einer „Profession“

ausgeschlossen (Pöllauer 2014). Welche Konzepte nun für Professionalisierung anleitend sein sollen, bleibt eine offene Frage. Gänzliche „Individualisierung“ ist der Fall, wenn Professionalisierung als alleinige Aufgabe an Individuen ergeht, ohne strukturelle Anreize, wie bessere Verankerung und Stabilisierung von Erwerbchancen. Laut Nittel und Schütz (2013:126) werden so Kosten und Ergebnisse sowie Verantwortung dem/der einzelnen Erwachsenenbildner/in überlassen, die Verberuflichung verliert ihr kollektives Subjekt (ebd.). Ein „individualisierendes“ Professionalisierungskonzept hat jedoch keine hohe Beständigkeit, da längerfristige Anreize zur Professionalisierung und zum Verweilen im Tätigkeitsbereich Erwachsenenbildung fehlen (Kraus 2012:39f, Aschemann und Schmid 2015: 01-4). Verbunden ist dieser Diskurs in der Erwachsenenbildung mit einem ambivalenten Verhältnis zu struktureller Professionalisierung, welche immer auch ein Stück weit „Standardisierung“ sowie Aus- und Einschluss passender und unpassender Teile bedeutet. Die Vielseitigkeit der Erwachsenenbildung macht ihren „Charme“, ihre „Freiheit“ und womöglich ihre Überlebensfähigkeit aus. Andererseits gibt es Nachteile bestehender Heterogenität und Offenheit; diese werden Thema, wenn sie mit ihrer Folge, nämlich mangelnder struktureller Verankerung des Berufs, mangelnder Sichtbarkeit und damit Anerkennung im öffentlichen Bereich sowie Ungeschützttheit vor professionsfremden Übergriffen, vor dem Zwang zu permanenter Anpassung und Veränderung, gesehen werden (Gruber 2006:185f, Schmidt-Lauff 2006, zitiert nach Hartig 2008:12, Schrader 2011:85, Lattke 2008:162). Was ihre Stärke ist, nämlich schnelle Anpassungsfähigkeit aufgrund geringer struktureller Verankerung und Heterogenität, ist gleichzeitig die Schwäche der Erwachsenenbildung. Die hier gezogene Schlussfolgerung lautet, dass eine professions- und disziplininterne Diskussion über Professionskonzepte, Professionalisierungsanliegen, Professionsvorstellungen und über die Ambivalenz gegenüber Standardisierung sowie die „Liebe zur Heterogenität“ ausständig ist.

Klassische Zugänge zu Profession und Beruf

Diese Arbeit leistet auch eine Orientierung, indem sie darstellt, wie sich das herkömmliche Berufs- und Professionsverständnis verändert und wie dieses mit der Professionalisierung der Erwachsenenbildung in Beziehung steht. Vorab wurde auf Basis der traditionellen soziologischen Bestimmungen von Beruf und Profession eine Einordnung der österreichischen Erwachsenenbildung versucht. So ist

Erwachsenenbildner/in kein Ausbildungsberuf, sondern teilweise ein Beschäftigungsberuf und in den allermeisten Fällen kein Beruf im Sinne gesetzlicher Reglementierung, wenngleich solche in manchen Sektoren der Erwachsenenbildung bestehen. Das Bild bezüglich Profession ist ein vermischtes: Es gibt Merkmale einer klassisch verstandenen Profession Erwachsenenbildung in Österreich, jedoch nie durchgängig, also alle Erwachsenenbildner/innen betreffend. Beispielsweise gibt es wissenschaftlich fundiertes Sonderwissen in Form von einschlägigen Lehrstühlen an Universitäten und Ausbildungen auf akademischem Niveau und es gibt Ansätze eines exklusiven Handlungskompetenzmonopols, das sich aus der Existenz von Verträgen zwischen Anbieterverbänden und Ministerium erschließen lässt, sowie eines eigens ausgewiesenen Politikbereichs „Erwachsenenbildung“. Hier liegen die Merkmale womöglich etwas „quer“ zur Professionstheorie: Beispielsweise wird die berufliche Interessensvertretung stark von Anbieterinstitutionen wahrgenommen, welche einen Rollenkonflikt zwischen den beiden Rollen Erwachsenenbildner/in und Arbeit-, Auftraggeber für/von Erwachsenenbildner/innen erleben.

Orientierung können auch Theoriemodelle geben, die die Entstehung von Berufen und Professionen beschreiben und erklären. Mit Hartmann (1972), Wilensky (1972), Beck, Brater und Daheim (1980) und Stichweh (1987) wurde dargestellt, dass Verberuflichung und strukturelle Professionalisierung als gesellschaftliche Aushandlungsprozesse zu verstehen sind. Auch wenn diese Konzepte auf ein traditionelles Berufs- und Professionsverständnis abstellen, behalten ihre Aussagen Gültigkeit, insofern es bei struktureller Professionalisierung immer um Prozesse gesellschaftlicher Durchsetzung gehen muss. Es ließ sich für die Erwachsenenbildung folgern, dass ihr Weg zur Profession über die Stufe Beruf gehen kann, indem sie berufsspezifisches Wissen systematisiert und die Vergesellschaftung der Berufsangehörigen immer weiter vorantreibt. Auf der Stufe des Berufs kann Erwachsenenbildung sich nach Hartmann als „Branche“, als Wirtschaftszweig der Gesellschaft also, verstehen. Auf der Stufe Profession jedoch ist es, folgt man Wilensky, nicht möglich, rein kommerziell zu agieren, denn die „Dienstgesinnung“, die hohe Gewichtung des Gemeinwohls und der berufliche Ethos sind im traditionellen Professionsverständnis zu gewährleisten. Weiters darf die Wissensbasis der Profession Erwachsenenbildung nicht zu breit sein, aber auch nicht zu eng. Die

Profession muss sich ebenso wie der Beruf Erwachsenenbildner/in von anderen Berufen abgrenzen können und eigene Grenzen und Zuständigkeiten markieren und durchsetzen. Milieu-, Schichtzugehörigkeit und Geschlecht der Gruppe, welche Verberuflichung und Professionalisierung vorantreibt, spielen bei diesem Prozess eine elementare Rolle. Pointiert formuliert bestimmt der Habitus der sich professionalisierenden Gruppe ihre Position und ihre Möglichkeiten zu Professionalisierung und Verberuflichung.

Vom Beruf zur Beruflichkeit – von der Profession zum Professionalismus

Es wurde festgestellt, dass das traditionelle Professionskonzept nicht mehr trägt und kein neues breit getragenes eindeutiges Konzept von Profession vorhanden ist. Gründe dafür liegen u.a. in sich rasch verändernden Arbeitsbedingungen und Arbeitsanforderungen, gleichzeitig gibt es eine neue Form von breit vorhandenem Expert/innentum. Auch wenn Professionen im klassischen Sinne heute nicht mehr auftreten, lässt sich ein dynamisiertes und prozessorientiertes Verständnis von Profession finden. Professionen sind gleichzeitig als Prozess der gesellschaftlichen Aushandlung als auch als deren aktuelles Ergebnis zu verstehen und nicht als etwas Statisches. Die Grenze zwischen individuell zu verortender Professionalität und strukturell verankerter Profession scheint zu verschwimmen. Wenngleich heute jedoch die individuell zu verortende Erscheinungsform betont wird, ist zu sagen, dass keine aktuelle professionssoziologische Beschreibung zur Gänze auf strukturelle Elemente der Verankerung der Profession verzichtet. Strukturelle Elemente können Zertifikate (Pfadenhauer 2005:14), wissenschaftliche Ausbildungen (Pfadenhauer 2005:14, Kurtz 2003:97, Meuser 2005:258) und Abstimmungen oder Verträge mit dem Staat (Kurtz ebd.) sein. Strukturelle Elemente heutiger Professionsausübung erlangen dabei meist weder die Verbindlichkeit und „Höhe“ (staatliche Anerkennung) noch die Stetigkeit und Stabilität von traditionellen, festgeschriebenen Professionen. Ein besonderes Merkmal traditionell verstandener Professionen, nämlich der eigene ethische Kodex, Gemeinwohlorientierung und die Notwendigkeit Eigeninteressen ein Stück weit hinter die Interessen der Allgemeinheit zu stellen, tritt in den aktuellen Bestimmungen kaum mehr auf. Interessanterweise findet man einzig in der US-amerikanischen Definition von Smith (2013:643f) dezidiert eine von Professionen geforderte Zurückhaltung bei der Durchsetzung eigener Interessen. Ich denke, dies ist womöglich ein Punkt, an dem sich-professionalisierende Gruppen heute selbst definieren und positionieren müssen.

Konklusio: Empfehlung eines ausgemittelten Professionskonzeptes

Aus den gewonnenen theoretischen Orientierungen ergab sich, dass berufliche Gruppen, welche sich professionalisieren wollen, einerseits auf strukturelle Verankerung ihrer Berufstätigkeit und Professionsausübung achten müssen und andererseits dynamisch-offene, variable Elemente zulassen müssen. Ein strukturell verankerter Kern der Profession ist unerlässlich, um nachhaltige Anreize für individuelle Professionalisierung zu schaffen. Dieser Kern ist einerseits ein „Kern-Professionsbild“ mit ausgewiesenen Qualifikationen sowie möglichen Institutionen (Professionsvertretung, gesetzliche Vereinbarungen, Abschlüsse, Studienrichtungen, Zertifikat vergebende Stellen,...). Die Arbeitnehmenden bekommen durch die Vergabe und Zuordnung gesellschaftlicher Lizenzen erhöhte Chancen ihren Erwerb nachhaltiger zu sichern, da das Tätigkeitsbündel, welches sie anbieten, bei mehreren Arbeitgebenden bekannt und die Ausübung der Tätigkeit exklusiv an sie vergeben ist. Professionen sind heute in ihren Zuständigkeitsbereichen jedoch nicht mehr eindeutig so zu fassen, wie es traditionell gesehen werden konnte. Es zeigen sich unspezifische und sich laufend verändernde Praxisanforderungen, welche ebenfalls erfüllt werden müssen. Hierher gehören betriebswirtschaftliche Fähigkeiten, Fähigkeiten, die mit Vernetzung und Kommunikation, mit Internationalisierung und Veränderung der Wissensbasis sowie mit neuen technischen Möglichkeiten zu tun haben, aber auch die Fähigkeiten, unterschiedlichen Rollen und Organisationsformen von Arbeit zu begegnen sowie die Fähigkeit die eigene Professionalität habituell zu repräsentieren. Aus diesem Grund müssen anleitende Professionskonzepte auch dynamische und offene Teile haben, welche rasch veränderbar und individuell unterschiedlich sein dürfen. Die Anregungen zu einem offeneren Berufsbild und „flexibler Kompetenzentwicklung“ kamen insbesondere von Rauner (1997:130f) und Euler (2013:271f).

Als Schlussfolgerung können empfehlenswerte Vorgehensweisen für strukturelle Professionalisierung formuliert werden. Es muss diesem Konzept folgend nach wie vor eine definierte Gruppe von Professionsvertreter/innen geben, welche das Anliegen vorantreibt. (Sub-)Professionsvertretungen werden als Teilbereiche anerkannt und müssen integrierend moderiert werden. Es ist auf erfolgreiche Repräsentation von Professionalität und Kompetenz zu achten. Insbesondere, wenn man neueren Professionalismuskonzepten

folgt, spielt der Habitus eine tragende Rolle (Pfadenhauer 2009). Es werden Strategien verfolgt, die die Befugnis zur Berufsausübung anstreben, in welchem Ausprägungsgrad der strukturellen Verankerung dies auch immer passiert. Ein Professionsbild (Berufsbild) mit fixen und variablen/offenen Elementen muss konzipiert sowie eine bestimmte Professionsbezeichnung gepflegt, tradiert und geschützt werden, auch wenn Teilabschlüsse und mehrteilige Berufsbezeichnungen vorhanden sind. Akademische und sonstige Abschlüsse (Zertifikate) müssen vorhanden sein oder geschaffen werden. Diverse Teilabschlüsse müssen vorhanden sein und können zum Teil wechselseitig anerkannt und integriert werden.

Akteur/innen und Akteur/innenebenen der Professionalisierung

Nach dem Studium der professions- und berufssoziologischen Literatur ergab sich eine Lücke, da die Akteur/innen der Professionalisierung in der Theorie kaum vorkommen. Aus den geführten Expert/innen-Interviews und aus dem Forschungsstand der Erwachsenenbildungsforschung heraus lässt sich jedoch feststellen, dass Akteur/innen für strukturelle Professionalisierung hoch relevant sind. Dies gilt auch international, wie das folgende Beispiel aus Irland zeigt: „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 der Fachliteratur zu Professionalisierung wird meist davon ausgegangen, dass die Professionsvertreter/innen selbst die Professionalisierung vorantreiben (Wilensky 1972). Und auch im aktualisierten Professionsverständnis wird die Professionalisierung „in der Regel von den Angehörigen einer Profession zielgerichtet verfolgt“ (Kraus 2012:39). Im Falle der Erwachsenenbildung sieht die Geschichte der Professionalisierungsbemühungen anders aus. Wichtige tragende Akteur/innen der Professionalisierung der Erwachsenenbildung waren Trägerverbände von Anbietern, welche nicht als Individuen agierten, sondern als Teil von zivilgesellschaftlichen, konfessionellen, wirtschaftlichen und politischen Bereichen. Parallel dazu ist im deutschsprachigen Raum die Disziplin Erwachsenenbildungsforschung seit den 1960er-Jahren ein/e starke Akteur/in (Schrader 2011:81). 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). Diese

besondere Situation und Tradition zeitigt einige Verwirrung innerhalb der Disziplin insofern, als man sich nun, nach knapp 50 Jahren Bemühen um Professionalisierung im deutschsprachigen Bereich, fragt, wo denn „der Träger, das Subjekt, der kollektive Akteur“ der strukturellen Professionalisierung sei und wie er aussieht (Nittel und Gieseke 2014:9). Basierend auf diesen Erkenntnissen gibt diese Arbeit anhand des Beispiels Österreich punktuelle Einblicke in die Akteur/innen der strukturellen Professionalisierung.

Dafür wurde anfangs ein Ebenenschema erstellt, das alle potentiellen Akteur/innen der Professionalisierung erfasst:

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

Diese Darstellung der Ebenen ist ein theoretisches Schema, das noch präzisiert werden könnte. Es erlaubt etwa festzustellen, dass es in der Professionalisierung in Österreich Doppel- und Mehrfachrollen gibt. So haben viele Anbieter eine enge Anbindung an die Ebene der Politik, Schrader (2014:195) nennt dies „hybrides Steuerungssystem der Weiterbildung“. Die Disziplin Erwachsenenbildungsforschung hat wiederum eine enge Anbindung an die Praxislandschaft. Die Darstellung der Ebenen gibt Kurzeinblicke in die Erwachsenenbildung Österreichs und referiert, welche Rollen den dargestellten Akteur/innen den professionssoziologischen Erkenntnissen nach zukommt und zukommen müsste.

Teil II: Heterogenität erfassen

Das zweite große Anliegen dieser Arbeit war es, Beschreibungsmodelle für die heterogene Erwachsenenbildung zu finden. Es sollte ein Modell gefunden werden, das sowohl Kohäsion und Kollektivbildung innerhalb der Erwachsenenbildung erfasst als auch die bestehende häufig konstatierte Heterogenität einer genaueren Analyse unterzieht. Ausgehend vom in der Erwachsenenbildungsforschung existierenden Begriff „Berufskultur“ wurden zwei neue Beschreibungsmodelle vorgestellt: Professionsspezifische Subkulturen und soziale Welten in Arenen. Professionsspezifische Subkulturen und soziale Welten in Arenen sind dabei zwei Aspekte eines Phänomens: Beide fassen die Bildung von Untereinheiten innerhalb der Erwachsenenbildung und damit sind sie konzeptive Vorschläge, die Heterogenität innerhalb der Erwachsenenbildung zu erfassen. Professionsspezifische Subkulturen tun dies, indem sie kulturelle Erscheinungsformen aus kulturwissenschaftlicher Sicht fokussieren, soziale Welten in Arenen tun dies, indem sie eher die Akteur/innen als „Träger“ kultureller Erscheinungsformen fokussieren. Das Soziale Welten/Arena-Konzept nimmt zudem als ein stark von der Soziologie geprägter Zugang Institutionalisierung, Bildung von Organisationen und Strukturen in den Blick, was im kulturwissenschaftlichen Blick nicht im Vordergrund steht.

Vorab wurde dazu ein genereller Grobeinblick in jene Forschungsarbeiten der Erwachsenenbildungsforschung gegeben, welche die erwachsenenbildnerische Praxis zu erfassen und zu beschreiben versuchen. Dieser Vorspann dient auch der Entwicklung der Disziplin Erwachsenenbildungsforschung. Diese ist insofern voranzutreiben, als mehr systematisch aufeinander aufbauende Forschung sowie ein „geordneter Zusammenhalt“ (Kade 2006:25) bei verfolgten Themen und Forschungszugängen anzustreben sind (Schrader 2011:103ff, Dräger und Günther 1996:47). Bezüglich Heterogenität der beruflichen Erwachsenenbildung sprechen Nittel und Schütz (2012:232) vom „zu einem starren Deutungsmuster geronnenen Bild der Heterogenität“ und davon, dass „kein wissenschaftlich fundierter Umgang mit Heterogenität“ existiert. Die vorgeschlagene Typologie von Forschungszugängen, die Heterogenität beruflich ausgeübter

Erwachsenenbildung erfassen besteht aus vier Typen:

1. Beschreibungen der Institutionen, in die beruflich ausgeübte Erwachsenenbildung eingebettet ist (von Organisationstypologien bis zu Governance-Zugängen)
2. Arbeitsmarktspezifische, soziodemographische Erfassung von Erwachsenenbildner/innen
3. Beschreibung von Kompetenzen, Qualifikationen und Tätigkeitsbereichen
4. „Weichere“ Beschreibung beruflich ausgeübter Erwachsenenbildung als Kultur und Kollektivbildungen

Die in dieser Arbeit fokussierte Form, die beruflich ausgeübte Erwachsenenbildung zu erfassen, ist im weiteren Sinne als Typ 4 einzuordnen. Es geht um kulturwissenschaftliche Zugänge, welche Kollektivbildungen und kulturelle Erscheinungsformen der Erwachsenenbildung analysieren.

Forschungsarbeiten zu kulturellen Elementen der Erwachsenenbildung

Es liegen bereits viele Forschungsergebnisse vor, aber auch hier gibt es noch keinen systematisch aufeinander aufbauenden Forschungsstand und keine etablierten Forschungszugänge. Die Ergebnisse der Forschungsarbeiten stehen so nebeneinander und lassen sich auch nur eingeschränkt vergleichen, unter anderem da unterschiedliche Subgruppen von Erwachsenenbildner/innen untersucht wurden. Dennoch wiederholen sich in den referierten neun Forschungsarbeiten zu kulturellen Elementen der Erwachsenenbildung einige Befunde. Ergebnisse, die bei zwei oder mehr Arbeiten enthalten sind, sind folgende:

- Erwachsenenbildner/innen zeichnen sich häufig durch hohen Idealismus aus, sie sind mitunter „missionarisch“;
- für die Ausübung der beruflichen Tätigkeit sind biographische und private Bezüge (abseits Berufstätigkeit) relevant;
- Erwachsenenbildner/innen erscheinen als kommunikativ und kommunikationskompetent; Selbstverwirklichung ist ein Wert bei Erwachsenenbildner/innen;
- innere Gespaltenheit bzw. Frustration zeigt sich im Verhältnis zu den organisatorischen und managementnahen Bereichen der eigenen Tätigkeit;

- die Heterogenität der Erwachsenenbildner/innen und der Erwachsenenbildung ist das Merkmal, welches in fast allen Forschungsarbeiten bestätigt wird;
- die Erwachsenenbildner/innen haben weiters Schwierigkeiten, das Spezifische ihrer erwachsenenbildnerischen Arbeit in Worte zu fassen.

Als Folgerungen für Professionalisierung wurde formuliert, dass der hohe Anteil an idealistischen („missionarischen“) und zu Selbstverwirklichung im Beruf neigenden Erwachsenenbildner/innen im Rahmen von struktureller Professionalisierung diskutiert werden müsste, da Verberuflichung und Professionalisierung ohne Standardisierung (des Berufsbildes, der Berufsausübung,...) nicht denkbar sind. Unter Umständen, so könnte man zusätzlich folgern, ist der Idealismus aber auch eine Chance für die Etablierung einer Profession, die v.a. in klassischen Definitionen eine „Gemeinwohlorientierung“, einen gemeinsamen ethischen Code aufweisen muss. Die Unklarheit darüber, ob Bildungsmanagement und Organisationstätigkeiten zum Profil der Profession gehören, und die „Sprachlosigkeit“ der Erwachsenenbildner/innen darüber, das Spezifische und Eigentliche der eigenen Profession zu benennen, verweisen wiederum auf einen Klärungsbedarf, der sowohl von der Profession als auch von der Disziplin aufgegriffen werden müsste. Für den disziplininternen Diskurs ist an diesem Forschungsstand wichtig, dass berufskulturelle Untersuchungen häufig mit Fragen der Professionalität verknüpft wurden, wobei womöglich Kriterien für Professionalität zu wenig dezidiert benannt wurden oder zu streng angelegt wurden. Weiters ist diese Verknüpfung per se eventuell problematisch und unpassend, weil kulturwissenschaftliche Zugänge und Professionalität betreffende Zugänge unterschiedlich gelagert sind (siehe Kapitel *Professionsspezifische Subkulturen und „Professionalität“*). In erster Linie wird jedoch erkennbar, dass ein „geordneter Zusammenhang“ (Kade 2006:25) dessen, wie Professionalität und Profession verstanden werden, noch ausständig und zu erarbeiten ist.

„Berufskultur“ in der Erwachsenenbildungsforschung

Auf der Suche nach einem Beschreibungsmodell für Erwachsenenbildung, welches für Professionalisierung relevante Mechanismen der Kollektivbildung *und* Heterogenität erfasst, stößt man auf den Terminus „Berufskultur“. Nittel definiert „Berufskultur“ (2000:245) als eine lose Gemeinschaft von Praktiker/innen der Erwachsenenbildung,

welche gemeinsame Orientierungen und Relevanzen hat. Seine Definition umfasst damit zwei Bedeutungsebenen: 1. Akteur/innen („soziale Welt und Praktiker/innen“) und 2. „Orientierung und Relevanzen“, die eigentliche Ebene von Kultur. Der Begriff Berufskultur wurde danach innerhalb der Erwachsenenbildungsforschung verwendet, jedoch nie theoretisch systematisch ausgearbeitet. „Berufskultur“ wird ein Stück weit *anstelle von* Beruf/Profession, Berufsgruppe bzw. Professions- und Berufsvertreter/innen eingesetzt. Diese Verwendung von „Berufskultur“ lässt den Begriff in einem wissenschaftlichen Graubereich, was seine produktive Nutzung verhindert.

Beschreibungsmodell Professionspezifische Subkulturen

Für das Beschreibungsmodell Professionspezifische Subkulturen wurde Nittels Definition von „Berufskultur“ als Anstoß aufgegriffen. Es wurden kulturwissenschaftliche Setzungen sowie Organisationskulturforschung herangezogen, um ein neues weiterreichendes theoretisches Instrumentarium zu entwickeln. Bestimmungsstücke von professionsspezifischen Subkulturen wurden mit Hofstede (2001:9) und Trice (1993:82ff) als sichtbare und unsichtbare Kulturelemente definiert (Symbole, Held/innen, Rituale, Erzählungen und Geschichten, Gerüchte, Zeremonien; Ideen, Werte und Ideologien,...). Insbesondere Trice (ebd.) gibt darüber Auskunft, wie elementar eine berufliche Subkultur für die Stärke einer (beruflichen) Gruppe ist. Mit dem Grid-Group-Modell wurde eine inspirierende Möglichkeit vorgestellt, Gruppen je nach dem Fortschritt in ihrem Gruppenzusammenhalt (Group) und in ihrem Grad an Ordnung, Strukturiertheit und Hierarchie innerhalb einer Gruppe (Grid) einzuordnen. Beides ist für Prozesse struktureller Professionalisierung nötig. Bezüglich Professionalisierung der Erwachsenenbildung sind die Unterschiede der Subkulturen hoch relevant. Ist man sich bezüglich kultureller Aspekte fremd, wird man auch sehr schwer ein gemeinsames Anliegen formulieren. Andererseits gibt es, so die Annahme, in der Erwachsenenbildung professionsspezifische Subkulturen, welche kulturelle Homogenität aufweisen. Das Wahrnehmen bereits jetzt existierender Homogenität und Kohäsion in Subgruppen der Erwachsenenbildung hat jedoch noch kaum Tradition in der Erwachsenenbildungsforschung. Was bezüglich Professionalisierung insbesondere von Interesse wäre, ist, ob es einen gemeinsamen Bestand an Werten und Ideen oder an Sprachverwendungen über einen breiten Bestandteil der Erwachsenenbildner/innen

hinweg gibt. Das entwickelte Modell stellt einen Beschreibungsansatz für die heterogene beruflich ausgeübte Erwachsenenbildung dar, welches Kollektivbildungen innerhalb der Erwachsenenbildung und gleichzeitig Mechanismen des „Fremd-Bleibens“ zwischen professionsspezifischen Subkulturen, also Professionalisierung behindernde Faktoren, sichtbar machen kann. Genau dafür könnte es auch mit einem anderen Beschreibungsmodell verbunden werden, nämlich dem Beschreibungsmodell soziale Welten in Arenen.

Beschreibungsmodell Soziale Welten in Arenen

Das Modell Soziale Welten in Arenen ist ein zweites vorgeschlagenes Beschreibungsmodell für die beruflich ausgeübte Erwachsenenbildung, das – ähnlich wie professionsspezifische Subkulturen – erlaubt, Heterogenität und Kohäsion innerhalb der Erwachsenenbildung zu fassen. Auch hier kam der Anstoß von Nittels (2000:245) Definition von „Berufskultur“. Schon Nittel hat die Gemeinschaft der Tätigen in der Erwachsenenbildung als „soziale Welt“ (an-)gedacht. Genauer entfaltet wurde dieser Gedanke jedoch bislang nie. Das hier vorgeschlagene Beschreibungsmodell arbeitet eine Recherche innerhalb der Grounded Theory auf, in der die sozialen Welten „erfunden“ wurden (Clarke 2012, Strauss 1998, Clarke 1991). Das Konzept Soziale Welten diente Strauss ursprünglich dazu, Kollektivbildungen zu benennen, welche quer zu etablierten Abteilungen, formalen Strukturen und herkömmlichen Gruppen liegen. Strauss fand beispielsweise heraus, dass in einer Spitalsabteilung sowohl Patient/innen als auch Ärzt/innen Anhänger einer bestimmten Behandlungsrichtung waren. Diese beiden Gruppen bildeten damit eine eigene soziale Welt aus (Clarke 1991:131f). Zentral für soziale Welten ist ein gemeinsames Anliegen und das „Commitment“, die Verpflichtung zu einer Idee. Clarke (2012, engl. Original 2005) entwickelte in ihrem Werk „Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem Postmodern Turn“ das Modell weiter und nahm unter anderem die Diskurstheorie Foucaults auf. Sie möchte Mechanismen der Ausübung von Macht stärker in den Blick nehmen; auch unsichtbare und unbenannte Elemente in sozialen Welten werden von Clarke stärker betont. Nach der Vorstellung des Konzeptes von Clarke wurden erste Überlegungen angestellt, wie dies für die Erwachsenenbildung zu denken wäre. Auch in der Beschreibung heterogener

erwachsenenbildnerischer Praxis könnte das soziale Welten-Modell die Mechanismen der Abstimmung innerhalb von Subgruppen der Erwachsenenbildung beleuchten.

Soziale Welten sind jedoch auch immer in „Arenen“ eingebettet, Arenen sind gesellschaftliche Zonen, in denen ein strittiges Anliegen verhandelt und gestaltet wird. Clarke nennt als Beispiel die Arena „kardiovaskuläre Erkrankungen“ in den USA. In dieser Arena befinden sich unterschiedlichste Interessensgruppen, medizinische Einrichtungen und politische Einrichtungen als soziale Welten. Alle sozialen Welten innerhalb einer Arena müssen in irgendeiner Form aufeinander Bezug nehmen, sich abstimmen und ihre eigenen Interessen innerhalb der Arenen vertreten. Für die Erwachsenenbildung bedeutet dieses Modell, dass erwachsenenbildnerische soziale Welten auch Teil von Arenen sind. Hypothetisch wurde eine Karte gezeichnet, die die Arena Integration/Immigration beschreibt. Diese Arena ist eine nicht unerhebliche für die beruflich ausgeübte Erwachsenenbildung, die hier zugehörigen sozialen Welten der Erwachsenenbildung befinden sich in einer Arena mit politischen Einrichtungen, mit Einrichtungen der staatlichen Verwaltung, mit zivilgesellschaftlichen Interessensgruppen etc. Es wird anhand der hypothetischen Karte sichtbar, dass die sozialen Welten der Erwachsenenbildung dieser konkreten Arena sich an den gesellschaftlichen Bereichen, welche mit Integration/Immigration zu tun haben, orientieren müssen. Mit der Darstellung von sozialen Welten in unterschiedlichen Arenen wird mit einem Mal gut erkennbar, worin die Heterogenität der beruflichen Erwachsenenbildung begründet gesehen werden kann. Schrader (2014:195) fand hier einen Begriff, der Ähnliches meinen dürfte: „hybrides Steuerungssystem der Weiterbildung“.

Die empirische Erhebung der beruflichen Erwachsenenbildung anhand dieses Modells wurde in dieser Arbeit nicht geleistet, eine Erfassung könnte sich aber an den hier geleisteten Vorarbeiten orientieren. Ein umsichtiger Zugang der Forschenden ist hier, so wie auch bei professionsspezifischen Subkulturen, unerlässlich. Beide Modelle gehen davon aus, dass auch Forschende ein soziales Feld bilden und keine „Tabula rasa“ sind. Die Setzungen und der Zugriff von Forschenden ist also immer explizit zu begründen. Auch gibt es in diesem Verständnis keine Empirie, die theoriefrei wäre. Dennoch können die Modelle der professionsspezifischen Subkulturen und der sozialen Welten in Arenen ermöglichen, einen neuen Blick auf die Erwachsenenbildung zu werfen, indem sie

„querliegende“ Mechanismen der Kollektivbildungen in den Blick nehmen. Herkömmliche Einteilungen, etwa in angestellt vs. freiberuflich oder in privat vs. Gemeinnützig, würden nicht so stark zum Tragen kommen.

Im Kapitel „Verbindung und Vorteile der beiden Beschreibungsmodelle“ wurde weiters darüber nachgedacht, wie die beiden Beschreibungsmodelle professionsspezifischen Subkulturen und soziale Welten in Arenen miteinander verbunden werden können. Eine soziale Welt müsste auch eine professionsspezifische Subkultur darstellen. Beide Zugänge fassen Ähnliches: Der kulturwissenschaftliche Zugang fokussiert auf kulturelle Erscheinungsformen, der Soziale Welten in Arenen-Ansatz fokussiert auf Akteur/innen, Kollektive und Institutionen sowie auf die gesamtgesellschaftliche Einbindung.

Selbstverständigungsprozesse der Disziplin und Profession

Die vorliegende Arbeit bietet eine Art „theoretische Werkzeugkiste“ für all jene, die Professionalisierung und Disziplinentwicklung vorantreiben wollen. Die enthaltenen Konzepte sind Vorschläge, die durchaus einer Weiterentwicklung bedürfen, so ist etwa das Schema der Akteur/innen und Akteur/innenebenen der Professionalisierung würdig, ausdifferenziert zu werden. Auch die entwickelte Typologie von Forschungszugängen zur Erfassung beruflich ausgeübter Erwachsenenbildung ist ein Anfang und sollte ausgearbeitet werden.

Ganz prinzipiell geht es dieser Arbeit darum, disziplinäre Weiterentwicklung der Erwachsenenbildungsforschung voranzutreiben. Diese bedarf intensiven Austausches. In diesem Sinne hoffe ich sehr, dass die vorliegenden Erkenntnisse aufgegriffen werden. Im Bereich struktureller Professionalisierung sieht die Lage etwas anders aus, weil hier schon die Akteur/innen (im Gegensatz zur Disziplin) äußerst unklar sind. So kann die Professionalisierung der Erwachsenenbildung sowohl national als auch international selbst als eine Arena, als ein Raum verstanden werden, in dem das strittige Anliegen der Professionalisierung „verhandelt“ wird: Die sozialen Welten, die hier Teil haben, sind Vertreter/innen von praktischen Subbereichen der Erwachsenenbildung, Angehörige der Disziplin, politische Akteur/innen, diverse andere Institutionen in öffentlicher,

zivilgesellschaftlicher, interessensgruppennaher und politischer Trägerschaft, u.v.m. Da Professionalisierung immer ein Prozess gesellschaftlicher Durchsetzung ist, sind alle Akteur/innen der Erwachsenenbildung, welche eigene professionspolitische Anliegen haben, zu ermutigen, sich ihrer eigenen Professionalisierung und Interessensvertretung anzunehmen. Selbstverständigungsprozesse der Disziplin und der Profession bedeuten, dass ein expliziter Austausch zum eigenen Selbstverständnis stattfindet, dies impliziert auch, dass über Gewichtungen, Wertungen und Prioritäten gesprochen werden sollte. Eine wichtige Erkenntnis dieser Arbeit, die sich auf die Spur von professionspezifischen Subkulturen begibt, ist: Genau jene Elemente, die Zusammenhalt innerhalb von Subgruppen ermöglichen, sind auch jene, die Zusammenarbeit zwischen unterschiedlichen Subgruppen behindern. Für strukturelle Professionalisierung wäre diese Perspektive zu überwinden, indem über Kulturgrenzen hinweg der Austausch gesucht wird und Ziele formuliert werden, die mehreren Subkulturen der Erwachsenenbildung ein Anliegen sind – auch wenn die kulturellen Unterschiede bestehen bleiben. Das erarbeitete Konzept einer strukturell verankerten und gleichzeitig dynamisch offenen Profession erfordert Integration und Differenzierung gleichzeitig.

Für die Disziplinentwicklung und auch für Professionalisierung sind internationale Bezüge heute wichtiger denn je. Entwicklungsprozesse müssen Mobilität und Internationalität berücksichtigen (Clarke 2012:273). Soziale Welten in Arenen und professionspezifische Subkulturen sind auch als internationale Kooperation und internationale Kollektivbildungen innerhalb der Erwachsenenbildung zu verstehen. Lokale Traditionen werden als teilweise hindernd für Entwicklung erkannt (Fejes und Olesen 2010:7). International stellt sich die Kulturfrage dabei nochmals anders, da lokale Traditionen in nationenspezifischen Institutionen und Organisationen „abgelagert“ sind, was ihre Veränderbarkeit weiter vermindert. Weitere Forschungsarbeiten sind gefragt: Eine Systematisierung von Erhebungen der beruflichen Erwachsenenbildung möge sich ausbilden und etablieren, internationale Forschungsnetzwerke zu dieser Frage wären vonnöten. Die Frage, welche Professions- und Professionalisierungsbegriffe man heranzieht, wurde in dieser Arbeit ein Stück weit verfolgt. Auch hier braucht es nationalen und internationalen Austausch der Disziplin und Professionsangehöriger zu diesen Fragen. Der Austausch ist dabei so zu führen, dass Einflüsse von außen ein Stück weit zurückgewiesen

werden. Bislang ist die Erwachsenenbildungsforschung in der Hinsicht zu lokal und zu weich: „The regionalisation of the field suggests a lack of maturity where, in Bourdieu’s words, the scientific universe of the field of adult education is rather weak and as a consequence it becomes strongly influenced by the social cosmos in which it is embedded.“ (Rubenson und Elfert 2015:134) In diesem Sinne steht der Wunsch am Schluss, die erarbeiteten Theorieinstrumente mögen zur weiteren Stärkung und Reifung der Profession und Disziplin beitragen.

5 Literaturverzeichnis

- Abbott, Andrew (1988): *The System of Professions. An Essay on the division of Expert Labor*. Chicago: University of Chicago Press.
- Abteilung für Berufs- und Betriebspädagogik, Institut für Pädagogik und Psychologie an der JKU Linz: Profil. Online im Internet:
http://www.bbp.jku.at/index.php?option=com_content&task=view&id=2&Itemid=19. 28.12.2011.
- Allan, Kenneth (2006): *Contemporary Social and Sociological Theory. Visualizing Social Worlds*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Pine Forge Press/Sage Publications.
- Amann, Klaus, Hirschauer, Stefan (1997): Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm. In Hirschauer, Stefan, Amann, Klaus (Hg.): *Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie*. Frankfurt/Main: Suhrkamp. 7-52.
- Appel, Margit (2000): Ich stehe vor der Gruppe und habe kein Diplom! In: *Tools* 1/2000. 11-12.
- Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (1973): *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit 1. Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Arnold, Rolf, Pätzold, Henning (2010): Weiterbildung und Beruf. In: Tippelt, Rudolf, Hippel, Aiga von (Hg.): *Handbuch Erwachsenen- und Weiterbildung/Weiterbildung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. 653-664).
- Aschemann, Birgit, Faschingbauer, Helfried (2008): Professionell Handeln zwischen den Fronten. Interpretationen und Entwicklungen von "Professionalität" in AMS-beauftragten Kursmaßnahmen. In: *Magazin Erwachsenen- und Weiterbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs* 4/2008. Online im Internet: <http://www.Erwachsenen-undWeiterbildung.at/magazin/08-4/meb08-4.pdf> ISSN 1993-6818. 12.5.2010.
- Aschemann, Birgit/Schmid, Kurt (2015): Editorial. In: *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*. Ausgabe 26, 2015. Wien. Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/15-26/meb15-26.pdf>. Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt. 17.3.2016.
- Barz, Heiner, Liebenwein, Sylvia (2009): *Kultur und Lebensstile*. In: Tippelt, Rudolf, Schmidt, Bernhard (Hg.): *Handbuch Bildungsforschung*. Wiesbaden: VS-Verlag. 915-936.

- Bechtel, Mark, Lattke, Susanne, Nuissl, Ekkehard (2005): *Porträt Weiterbildung*. Europäische Union. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Beck, Ulrich, Brater, Michael, Daheim, Hansjürgen (1980): *Soziologie der Arbeit und Berufe. Grundlagen, Problemfelder, Forschungsergebnisse*. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.
- Becker, Matthias, Spöttl, Georg (2008): *Berufswissenschaftliche Forschung. Berufliche Bildung in Forschung, Schule und Arbeitswelt*. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Bernhardsson, Nils, Lattke, Susanne (2012): *Europäische Kompetenzmodelle für Erwachsenenbildner/innen im Vergleich*. In: Egetenmeyer, Regina (Hg.): *Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung / Weiterbildung*. Hohengehren: Schneider. 259-272.
- Bernstein, Basil (1980): *Studien zur sprachlichen Sozialisation*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- Berger, Peter, Luckmann, Thomas (1970): *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit: eine Theorie der Wissenssoziologie*. Frankfurt/Main: S.Fischer.
- Berufsvereinigung der ArbeitgeberInnen privater Bildungseinrichtungen (o.J.): *BABE*. Berufsvereinigung der ArbeitgeberInnen privater Bildungseinrichtungen. Online im Internet: www.babe.or.at. 13.4.2014.
- Bibliographisches Institut & F.A. Brockhaus (2001): *Duden Herkunftswörterbuch. Etymologie der deutschen Sprache. Band 7*. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag.
- Bisovsky, Gerhard (2014): *Zum Stand der Professionalisierung in Österreich*. In: *Hessische Blätter für Volksbildung* 1/2014. 76-83.
- Bundesministerium für Bildung (2015): *Erwachsenenbildung*. Online im Internet: https://www.bmb.gv.at/schulen/bw/ueberblick/bildungswege_eb.html. 6.8.2016.
- Bundesministerium für Bildung und Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (o.J.a): *Förderungsgesetz*. Online im Internet: http://erwachsenenbildung.at/themen/eb_in_oesterreich/gesetze/foerderungsgesetz.php. 6-8-2016.
- Bundesministerium für Bildung und Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (o.J.b): *Interessensvertretungen national*. Online im Internet: http://erwachsenenbildung.at/themen/berufsfeld/vernetzung/Interessensvertretungen/interessensvertretungen_national.php. 5.5.2016.
- Bundesministerium für Bildung und Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (o.J.c): *Zweiter Bildungsweg – Bildungsabschlüsse nachholen*. Online im Internet: http://erwachsenenbildung.at/bildungsinfo/zweiter_bildungsweg/ueberblick.php. 6.8.2016.

- Bundesministerium für Bildung und Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (o.J.d):
Kooperatives System der Erwachsenenbildung. Online im Internet:
http://erwachsenenbildung.at/themen/eb_in_oesterreich/organisation/kooperatives_system.php. 6.8.2016.
- Bogner, Alexander, Littig, Beate, Menz, Wolfgang (Hg.) (2009): Experteninterviews.
Theorien, Methoden, Anwendungsfelder. Wiesbaden: Verlag für
Sozialwissenschaften.
- Bogner, Alexander, Menz, Wolfgang (2009): Das theoriegenerierende Experteninterview.
Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion. In: Bogner u.a. (Hg.):
Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder. Wiesbaden:
Verlag für Sozialwissenschaften. 61-98.
- Bolder, Axel (2009): Arbeit, Qualifikation und Kompetenzen. In: Tippelt, Rudolf,
Schmidt, Bernhard (Hg.): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden: Verlag für
Sozialwissenschaften: 813-843.
- Bonnafoos, Laurence, Ardouin, Thierry, Gravé, Patrick (2015): Core activities and career
pathways of independent trainers-consultants in France. In: European Journal
for Research on the Education and Learning of Adults. Volume 6, Number 2.
175-190. Online im Internet:
<http://www.rela.ep.liu.se/article.asp?DOI=10.3384/rela.2000-7426.rela9062>.
- Böttcher, Wolfgang (Hg.) (1996): Die Bildungsarbeiter: Situation, Selbstbild, Fremdbild.
Weinheim und München: Juventa.
- Bourdieu, Pierre (1985): Sozialer Raum und »Klassen«, Leçon sur la leçon. Zwei
Vorlesungen. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2009): Entwurf einer Theorie der Praxis. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Bouyssières, Patrice, Trinquier, Marie-Pierre (2011): Trainers of Adults. Professional
Representations and Training Knowledge. In: Chaib, Mohamed, Danermark,
Berth, Selander, Staffan: Education, Professionalization and Social
Representation. On the Transformation of Social Knowledge. New York,
London: Routledge. 147-157.
- Bron, Agnieszka, Jarvis, Peter (2008): Identities of Adult Educators: Changes in
Professionalism. In: Nuissl, Ekkehard, Lattke, Susanne (Ed.): Qualifying adult
learning professionals in Europe. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. 33-44.
- Brünner, Anita, Gruber, Elke (2014): Endbericht. Ergebnisse der quantitativen Erhebung
2013 mit Student/inn/en der WeiterbildungsakademieÖsterreich (wba).
Evaluation des „Kooperativen Systems der österreichischen
Erwachsenenbildung“. Online im Internet:
http://wba.or.at/_pdfs/Bericht4_QuantitativeErhebung_2014_END.pdf?m=1400597229. 8.8.2016.

- Bundeskanzleramt Österreich (1973): Bundesgesetzblatt 171/1973. Förderung der Erwachsenenbildung und es Volksbüchereiwesens aus Bundesmitteln. Online im Internet:
http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1973_171_0/1973_171_0.pdf.
 11.2.2014.
- Chaib, Mohamed, Danermark, Berth, Selander, Staffan (2011): Education, Professionalization and Social Representation. On the Transformation of Social Knowledge. New York, London: Routledge.
- Changing Minds (o.J.): Grid-group cultural theory. Online im Internet:
http://changingminds.org/explanations/culture/grid-group_culture.htm.
 27.5.2015.
- Christmann, Gabriela B. (2009): Telefonische Experteninterviews – ein schwieriges Unterfangen. In: Bogner u.a.: Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. 197-222.
- Christof, Eveline, Forster, Edgar, Müller, Lydia u.a. (2005): Feministische Bildungsarbeit. Leben und Lernen zwischen Wunsch und Wirklichkeit. Opladen: Barbara Budrich Verlag.
- Cedefop (2008): Terminology of European education and training policy. A selection of 100 key terms. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Online im Internet:
http://www.cedefop.europa.eu/en/Files/4064_EN.PDF. 2.8.2013.
- Cedefop (2014): Terminology of European education and training policy. Second edition. A selection of 130 key terms. Online im Internet:
<http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/briefing-notes>,
 4.12.2015.
- Clarke, Adele E. (1991): Social Worlds/Arena Theory as Organizational Theory. In: Maines David R. (Hg.): Social Organization and Social Process. Essays in Honor of Anselm Strauss. New York: Aldine de Gruyter. 110-158.
- Clarke, Adele E. (2005): Situational Analysis. Grounded Theory After the Postmodern Turn. Thousand Oaks, London, New Delhi: Pine Forge Press/Sage Publications.
- Clarke, Adele E. (2012): Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem Postmodern Turn. Springer VS: Wiesbaden. (Übersetzung der englischen Ausgabe, siehe Clarke 2005).
- Clarke Adele im Gespräch mit Reiner Keller (2011): „Für mich ist die Darstellung der Komplexität der entscheidende Punkt.“ Zur Begründung der Situationsanalyse. In: Mey, Günter, Mruck, Katja (Hg.): Grounded Theory Reader. Wiesbaden: Springer SV. 109-134.

- Commission of the European Communities (2000): Memorandum on Lifelong Learning. Brüssel. Online im Internet: <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumEng.pdf>. 18.5.2010.
- Daheim, Hansjürgen (2001): Berufliche Arbeit im Übergang von der Industrie- zur Dienstleistungsgesellschaft. In: Kurtz, Thomas (Hg.): Aspekte des Berufs in der Moderne. Opladen: Leske + Budrich. 21-38.
- David, Lisa (2010): Didaktisch-reflexive Kompetenzen als Professionalitätsmerkmal von Erwachsenenbildner/innen. Ein konzeptiver Vorschlag. Masterarbeit. Univ. Graz. Online im Internet: http://ema2.uni-graz.at/8090/livelinkdav2/nodes/272555/David_Lisa%2014.09.2010.pdf. 12.11.2012.
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (2014): Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2014. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Dewe, Bernd, Ferchhoff, Wilfried, Radtke, Frank-Olaf (1992): Das „Professionswissen“ von Pädagogen. Ein wissenstheoretischer Rekonstruktionsversuch. In: Dewe, Bernd, Ferchhoff, Wilfried, Radtke, Frank-Olaf (Hg.): Erziehen als Profession: zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen: Leske + Budrich. 70-91.
- Dellen, Theo van, Kamp, Max van der (2008): Work Domains and Competencies of the European Adult and Continuing Educator. In: Nuissl, Ekkehard, Lattke, Susanne (Ed.) (2008): Qualifying adult learning professionals in Europe. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. 63-74.
- Derichs-Kunstmann, Karin, Faulstich, Peter, Tippelt, Rudolf (Hg.) (1996): Qualifizierung des Personals in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Dokumentation der Jahrestagung 1995 der Kommission Erwachsenen- und Weiterbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Frankfurt/Main: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- Derichs-Kunstmann, Karin, Faulstich, Peter, Wittpoth, Jürgen (Hg.) (1999): Politik, Disziplin und Profession in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Beiheft zum Report. Dokumentation der Jahrestagung 1998 der Kommission Erwachsenen- und Weiterbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Frankfurt/Main: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- Deutsches Institut für Erwachsenen- und Weiterbildung (2014): Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2014. Bielefeld: Bertelsmann.
- Dewe, Bernd (2005): Der Professionalitätsanspruch der Weiterbildung im Spannungsfeld zwischen Managerialismus, evidenzbasierter Praxis und Teilnehmerverpflichtung. In: Report 4/2005. Professionalität, Beruf, Studiengänge. Hg.: Nuissl, Ekkehard, Schiersmann, Christiane, Siebert, Horst. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

- Dostal, Werner (2005): Berufsforschung. In: Rauner, Felix (Hg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. 105-111.
- Dräger, Horst, Günther, Ute (1996): Stagflation der Professionstheorie durch Detailperfektionierung. In: Derichs-Kunstmann, Karin, Faulstich, Peter, Tippelt, Rudolf (Hg.): Qualifizierung des Personals in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Dokumentation der Jahrestagung 1995 der Kommission Erwachsenen- und Weiterbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Frankfurt/Main: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. 44-49.
- Egetenmeyer, Regina (2011): Zwischen Europäischem Qualifikationsrahmen und erwachsenenpädagogischer Professionalität. Drei Fallbeispiele zu einem Spannungsverhältnis. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 14, 2011. Wien. Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/11-14/meb11-14.pdf>. Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt. 3.2.2012.
- Egetenmeyer, Regina, Schüßler, Ingeborg (Hg.) (2012): Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Egetenmeyer, Regina, Schüßler, Ingeborg (2012): Aktuelle Professionalisierungsansätze in der Erwachsenenbildung – bildungspolitische Einordnung und professionalitätsbezogene Systematik. In: Sgier, Irena, Lattke, Susanne (Hg.): Professionalisierungsstrategien der Erwachsenenbildung in Europa. Entwicklungen und Ergebnisse aus Forschungsprojekten. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. 17-34.
- Euler, Dieter (2013): Ist das Berufsprinzip noch zeitgemäß? In: Pahl, Jörg-Peter, Herkner, Volkmar (Hg.): Handbuch Berufsforschung. Bielefeld: Bertelsmann. 264-272.
- Europäische Kommission (2014): Press Release: Reglementierte Berufe: Europäische Kommission veröffentlicht europäische Karte der reglementierten Berufe. Online im Internet: http://europa.eu/rapid/press-release_IP-14-537_de.htm. 2.6.2014.
- European Commission (2011): Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European economic and social Committee and the Committee of the Regions Erasmus for all: The EU Programme for Education, Training, Youth and Sport. Online im Internet: http://ec.europa.eu/education/erasmus-for-all/doc/com_en.pdf. 3.2.2012.
- Europäische Kommission (o.J.): ESCO – European Skills, Competences and Qualifications and Occupations. Online im Internet: <https://ec.europa.eu/esco/home>. 27.2.2016

- Faulstich, Peter (1996): Job, Jogging und Joghurt – Zukunftsbilder Hauptberuflicher an Volkshochschulen. In: Hessische Blätter für Volksbildung 2/1994. 128-132.
- Faulstich, Peter (1996): Höchstens ansatzweise Professionalisierung. Zur Lage des Personals in der Weiterbildung. In: Böttcher, Wolfgang (Hg.): Die Bildungsarbeiter: Situation, Selbstbild, Fremdbild. Weinheim und München: Juventa. 50-80.
- Faulstich, Peter (2006): Erwachsenenbildungsforschung aus kritisch-pragmatistischer Perspektive. In: Wiesner, Gisela, Zeuner, Christine, Forneck Hermann J. (Hg.): Empirische Forschung und Theoriebildung in der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. 8-12.
- Faulstich, Peter (2010): Institutionen. In: Arnold, Rolf, Nolda, Sigrid, Nuissl, Ekkehard (Hg.): Online-Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung. Stuttgart: Verlag Julius Klinkhardt / UTB. Online im Internet: http://www.wb-Erwachsenen-und-Weiterbildung.de/online-woerterbuch/?title=Institutionenundtx_buhutbedulexicon_main%5Bentry%5D=106undtx_buhutbedulexicon_main%5Baction%5D=showundtx_buhutbedulexicon_main%5Bcontroller%5D=LexiconundcHash=15e3ba17e6970277afd6023705ad53b1. 26.3.2016.
- Fejes, Andreas, Olesen, Henning Salling (2010): Editorial: Envisioning future research on the education and learning of adults. In: European Journal for Research on the Education and Learning of Adults. Volume 1, Number 1-2. 7-16. Online im Internet: http://www.rela.ep.liu.se/issues/10.3384_rela.2000-7426.201011/relae1/10.3384_rela.2000-7426.relae1.pdf. 23.7.2014.
- Filla, Wilhelm (2011): Stichworte. In: Die Österreichische Volkshochschule. Magazin für Erwachsenen- und Weiterbildung. Nr. 240. Online im Internet: <http://www.vhs.or.at/357>. 30.8.2011.
- Filla, Wilhelm (2014): Von der freien zur integrierten Erwachsenenbildung. Zugänge zur Geschichte der Erwachsenenbildung in Österreich. Ein Studienbuch. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Filla, Wilhelm (2014a): Wandel der Erwachsenenbildungsinstitutionen in Österreich – Von der „freien“ zur „integrierten“ Erwachsenenbildung. In: Ondrak, Georg (Hg.): Wandel der Erwachsenenbildung, Veränderung der Institutionen. Dokumentation der Veranstaltungen des Jour fixe Bildungstheorie / Bildungspraxis im Wintersemester 2013/14. Wien: Institut für Wissenschaft und Kunst. 3-8. Online im Internet: <http://www.adulteducation.at/de/news2/detail/383>. 11.3.2015.
- Flick, Uwe, Kardoff, Ernst von, Steinke, Ines (Hg.) (2003): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

- Forneck, Hermann J., Wrana, Daniel (2005): Ein parzelliertes Feld. Eine Einführung in die Erwachsenen- und Weiterbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Forster, Edgar (2005): Eingriffe. In: Dzierzbicka, Agnieszka, Kubac, Richard, Sattler, Elisabeth (Hg.): Bildung riskiert. Erziehungswissenschaftliche Markierungen. Wien: Löcker. 273-280.
- Fröhlich, Gerhard (1994): Kapital, Habitus, Feld, Symbol. Grundbegriffe der Kulturtheorie bei Pierre Bourdieu. In: Mörth, Ingo, Fröhlich, Gerhard (Hg.): Das symbolische Kapital der Lebensstile. Zur Kultursoziologie der Moderne nach Pierre Bourdieu. Frankfurt/New York: Campus Verlag. 31-54.
- Fuchs-Heinritz, Werner, König, Alexandra (2005): Pierre Bourdieu. Eine Einführung. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- Fuchs, Sandra, Schwickerath, Anna et.al. (2009): Projekt KomWeit. Fragestellungen – Kooperationspartner – Design und Methoden. In: Hippel, Aiga von, Tippelt, Rudolf (Hg.): Fortbildung der Weiterbildner/innen. Eine Analyse der Interessen und Bedarfe aus verschiedenen Perspektiven. Weinheim und Basel: Beltz. 18-37.
- Fürstenberg, Friedrich (2013): Berufsgesellschaft – Forschungsfelder und Befunde. In: Pahl, Jörg-Peter, Herkner, Volkmar (Hg.): Handbuch Berufsforschung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. 38-46.
- Geertz, Clifford (2000): The interpretation of cultures. New York: Basic Books.
- Gieseke, Wiltrud, Tietgens, Hans, Venth, Angela (1979): Zur Berufseinführung und Fortbildung für eine pädagogische Tätigkeit in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Bonn: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.
- Gieseke, Wiltrud u.a. (1988): Professionalität und Professionalisierung. Klinkhardt: Bad Heilbronn.
- Gieseke, Wiltrud (1989): Habitus von Erwachsenenbildnern. Eine qualitative Studie zur beruflichen Sozialisation. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität.
- Gieseke, Wiltrud (1996): Der Habitus von Erwachsenenbildnern. Pädagogische Professionalisierung oder plurale Beliebigkeit? In: Combe, Arno, Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp. 678-713.
- Gieseke, Wiltrud (2001): Einführungsvortrag: Professionalität und Lernkulturen. In: Heuer, Ulrike, Botzat, Tatjana, Meisel, Klaus (Hg.): Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. 77-88.

- Gieseke, Wiltrud (2010): Professioneller Habitus und Geschichte. Aspekte der Geschichtsverbundenheit im Spannungsverhältnis von Habitus und professionellem Handeln. In: Hessische Blätter für Volksbildung 2/2010. 105-116.
- Gieseke, Wiltrud, Nittel, Dieter (2014): (Zwischen-)Bilanz und Perspektiven der Professionalisierung in der Erwachsenenbildung. Ein zweistimmiger Kommentar. In: Hessischer Volkshochschulverband e.V. (Hg.): Hessische Blätter für Volksbildung. Situation des Personals in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 1/2014. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. 7-16.
- Gnahn, Dieter, Reichart, Elisabeth (2014): Weiterbildung: Begriffe, Datenlage, Berichtssysteme. In: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hg.): Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2014. Bielefeld: Bertelsmann. 11-18.
- Goethe, Johann Wolfgang von (2008): Goethes Werke, hg. von Erich Trunz. Hamburger Ausgabe, Band XII Schriften zur Kunst. Schriften zur Literatur. Maximen und Reflexionen. München: C.H. Beck.
- Gronemeyer, Marianne (2012): Lebenslanges Lernen? – Nein, danke! In: Erler, Ingolf, Holzer, Daniela, Kloyber, Christian, Ribolits, Erich (Hg.): Kritisch denken: für eine andere Erwachsenenbildung. Schulheft 148/2012. Innsbruck: Studienverlag. 120-126.
- Gruber, Elke, Schlögl, Peter u.a. (2007): Qualitätsentwicklung und -sicherung in der Erwachsenenbildung in Österreich – Wohin geht der Weg? Darstellung der Ergebnisse des Projektes INSI-QUEB. In: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (Hg.): Materialien zur Erwachsenenbildung Nr.1/2007. Wien. Online im Internet: http://erwachsenenbildung.at/services/publikationen/materialien_zur_eb/nr1_2007_insicueb.pdf. 30.3.2012.
- Gruber, Elke (2001): Beruf und Bildung – (k)ein Widerspruch? Innsbruck, Wien, München: Studien Verlag.
- Gruber, Elke (2004): Professionalisierung in der Erwachsenenbildung: Zwei Schritte vorwärts, einer zurück? In: Lenz, Werner, Sprung, Annette (Hg.): Kritische Bildung? Zugänge und Vorgänge. Münster: Lit. 213-225. Online im Internet: <http://wwwg.uni-klu.ac.at/ifeb/eb/Professionalisierung>. 30.5.2016.
- Gruber, Elke (2006): Verberuflichung bei zeitgleicher Entberuflichung. Professionalisierung in der Erwachsenen- und Weiterbildung in Österreich. In: Meisel, Klaus, Schiersmann, Christiane (Hg.): Zukunftsfeld Weiterbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. 183-192. Auch online im Internet: http://wwwg.uni-klu.ac.at/ifeb/eb/ProfessionalisierungSchiersmann_neu.pdf. 6.8.2013.

- Elke Gruber (2009): Auf der Spur... . Zur Entwicklung von Theorie, Forschung und Wissenschaft in der österreichischen Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 7/8, 2009. Wien. Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/09-7u8/meb09-7u8.pdf>. ISSN 1993-6818. Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt. 7.8.2016.
- Gruber, Elke (2010): Die Expertise als Grundlage moderner Ordnungs- und Steuerungspolitik in der Weiterbildung. In: Schlögl, Peter, Dér Krisztina (Hg.): Berufsbildungsforschung. Alte und neue Fragen eines Forschungsfeldes. Bielefeld: transcript Verlag. 74-85.
- Gruber, Elke (2011): Die Koppelung und Vernetzung von Erwachsenen- und Berufsbildung. Entwicklung, Stand und Perspektiven aus praktischer und theoretischer Sicht. In: Holzer, Daniela, Schröttner, Barbara, Sprung, Annette (Hg.): Reflexionen und Perspektiven der Weiterbildungsforschung. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann. 161-172.
- Gruber, Elke (2012): Verträgt die Erwachsenenbildung noch Kritik? In: Erler, Ingolf, Holzer, Daniela, Kloyber, Christian, Ribolits, Erich (Hg.): Kritisch denken: für eine andere Erwachsenenbildung. Schulheft 148/2012. Innsbruck: Studienverlag. 108-120.
- Gruber, Elke (2013): Was ist Erwachsenenbildung? Definition und Gegenstandsbestimmung. In: Ö-Cert. Qualitätsrahmen für die Erwachsenenbildung in Österreich: Grundsatzpapier der Ö-Cert-Akkreditierungsgruppe. März 2013. 13-16. Online im Internet: <http://oe-cert.at/media/Grundsatzpapier-AkkGruppe.pdf>. 17.12.2013.
- Gruber, Elke, Brügger, Anita, Huss, Susanne (2009): Perspektiven der Erwachsenen- und Weiterbildung im Rahmen des lebenslangen Lernens in der Steiermark. Online im Internet: http://www.wg.uni-klu.ac.at/ifeb/eb/PERLS_Ergebnisse_Endfassung_Nov2009.pdf. 26.10.2014.
- Gruber, Elke, Brügger, Anita, Huss, Susanne (2014): MAP EB TIROL - Landkarte der Erwachsenenbildung in Tirol. Endbericht 2014. Klagenfurt. Online im Internet: https://www.tirol.gv.at/fileadmin/themen/arbeitswirtschaft/arbeitsmarktfoerderung/downloads/Dateien_ab_2015/StudieMAP-EB_Tirol.pdf. 21.3.2016.
- Gruber, Elke, Wiesner, Gisela (Hg.) (2012): Erwachsenenpädagogische Kompetenzen stärken. Kompetenzbilanzierung für Weiterbildner/-innen. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

- Gutknecht-Gmeiner, Maria (2008): Die statistische Erfassung des Erwachsenenbildungs- und Weiterbildungspersonals in Österreich. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs 4/2008. Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-4/meb08-4.pdf>. ISSN 1993-6818. Erscheinungsort: Wien. 18.3.2016.
- Haasler, Simone R., Haasler, Bernd (2013): Forschungen zur beruflichen Identität. In: In: Pahl, Jörg-Peter, Herkner, Volkmar (Hg.): Handbuch Berufsforschung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. 505-216.
- Haberfellner, Regina, Sturm, René (2014): Zur Akademisierung der Berufswelt. Europäische und österreichische Entwicklungen im Kontext von Wissensgesellschaft, Wissensarbeit und Wissensökonomie. AMS-Report 106. Arbeitsmarktservice Österreich.
- Hall, Alex, Hockey, Jenny, Robinson, Victoria (2007): Occupational Cultures and the Embodiment of Masculinity: Hairdressing, Estate Agency and Firefighting. In: Gender, Work and Organization. Vol. 14 No. 6 November 2007, 534-551.
- Haraway, Donna (1995): Situiertes Wissen. Die Wissenschaftsfrage im Feminismus und das Privileg einer partialen Perspektive. In: Dies.: Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen. Frankfurt/Main: Campus. 73-97.
- Harney, Klaus, Jütting, Dieter, Koring, Bernhard (1987): Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Fallstudien-Materialien-Forschungsstrategien. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Harteis, Christian, Heid, Helmut, Kraft, Susanne (Hg.) (2000): Kompendium Weiterbildung: Aspekte und Perspektiven betrieblicher Personal- und Organisationsentwicklung. Opladen: Leske+Budrich.
- Hartig, Christine (2008): Berufskulturelle Selbstreflexion. Selbstbeschreibungslogiken von ErwachsenenbildnerInnen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hartig, Christine (2009): Berufliche Selbstbeschreibung als Berufskulturelle Selbstaufklärung. In: Seitter, Wolfgang (Hg.): Professionalitätsentwicklung in der Weiterbildung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. 205-234.
- Hartmann, Heinz (1972): Arbeit, Beruf, Profession. In: Luckmann, Thomas, Sprondel, Walter Michael (Hg.): Berufssoziologie. Kiepenheuer und Witsch: Köln. 36-52.
- Heilinger, Anneliese (2005): Von der Landschaft zum Markt. In: Weiterbildung als Beruf „Wir schaffen unseren Arbeitsplatz selbst!“ Wien: LIT-Verlag. 157-182.

- Helsper, Werner, Tippelt, Rudolf (2011): Ende der Profession und Professionalisierung ohne Ende? Zwischenbilanz einer un abgeschlossenen Diskussion. In: Helsper, Werner, Tippelt, Rudolf (Hg.): Pädagogische Professionalität. Beiheft zur Zeitschrift für Pädagogik, 57. Weinheim u.a: Beltz. 268-288.
- Hippel, Aiga von, Tippelt, Rudolf (Hg.) (2009): Fortbildung der Weiterbildner/innen. Eine Analyse der Interessen und Bedarfe aus verschiedenen Perspektiven. Weinheim und Basel: Beltz.
- Hitzler, Ronald (1988): Sinnwelten. Ein Beitrag zum Verstehen von Kultur. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Hofstede, Geert (2001): Culture´s consequences: Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Hohenstein, Kerstin (2009): Berufskonzepte zwischen Psychotherapie und Erwachsenen- und Weiterbildung. Augsburg: ZIEL.
- Hong, Gui-Young (2001): Front-Line Care Providers´ Professional Worlds: The Need for Qualitative Approaches to Cultural Interfaces. In: Forum Qualitative Social Research. Volume 2, No. 3, Art. 8. Online im Internet: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/903/1971>. 8.9.2014.
- Honneth, Axel (1994): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Initiative Erwachsenenbildung (o.J.): Anerkennungskriterien. Programmperiode 2015 – 2017. Online im Internet: <https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/Anerkennungskriterien.pdf>. 6.8.2016.
- Jütte, Wolfgang (2002): Soziales Netzwerk Weiterbildung. Analyse lokaler Institutionenlandschaften. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Jütte, Wolfgang, Nicoll, Katherine, Olesen, Henning Salling (2011): Editorial: Professionalisation – the struggle within. In: European Journal for Research on the Education and Learning of Adults. Volume 2, Number 1. 7-20. Online im Internet: http://www.rela.ep.liu.se/issues/10.3384_rela.2000-7426.201121/relae2/10.3384rela.2000-7426.relae2.pdf. 11.3.2014.
- Jütte, Wolfgang, Lattke, Susanne (Hg.): Professionalisation of Adult Educators. International and Comparative Perspectives. Frankfurt/Main: Peter Lang. 25-44.
- Kade, Jochen (2006): Kommunikation und Bewusstsein – ein Blick auf das Fach aus systemtheoretischer Perspektive. In: Wiesner, Gisela, Zeuner, Christine, Forneck Hermann J. (Hg.): Empirische Forschung und Theoriebildung in der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. 19-26.

- Kade, Jochen, Nittel, Dieter, Seitter, Wolfgang (2007): Einführung in die Erwachsenen- und Weiterbildung/Weiterbildung. W. Kohlhammer: Stuttgart.
- Kainan, Anat (1994): The Staffroom, observing the professional culture of teachers. Aldershot: Avebury.
- Karmasin, Helene, Karmasin, Matthias (2011): Cultural Theory. Anwendungsfelder in Kommunikation, Marketing und Mangement. Wien: Facultas.
- Knust, Michaela, Hanft, Anke (2009): Rahmenbedingungen des Bildungsmanagements. In: Gessler, Michael (Hg.): Handlungsfelder des Bildungsmanagements. Ein Handbuch: Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Kollmannsberger, Markus, Fuchs, Sandra (2009): Qualifikation und Kompetenzanforderungen. In: Hippel, Aiga von, Tippelt, Rudolf (Hg.): Fortbildung der Weiterbildner/innen. Eine Analyse der Interessen und Bedarfe aus verschiedenen Perspektiven. Weinheim und Basel: Beltz. 38-62.
- Kraft, Susanne, Seitter, Wolfgang (2009): Zwischen normativer Vorgabe und individueller Profilierung: Professionalitätsentwicklung im Spannungsfeld von politischen, verbandlichen und individuellen Interessen. In: Seitter, Wolfgang (Hg.): Professionalitätsentwicklung in der Weiterbildung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. 187-204.
- Kraft, Susanne, Seitter, Wolfgang, Kollwe Lea (2009): Professionalitätsentwicklung des Weiterbildungspersonals. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Kraft, Susanne (2010): Berufsfeld Weiterbildung. In: Tippelt, Rudolf, Hippel, Aiga von (Hg.): Handbuch Erwachsenen- und Weiterbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. 405-426.
- Kraus, Katrin (2007): Vom Beruf zur Employability? Zur Theorie einer Pädagogik des Erwerbs. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kraus, Katrin (2012): Professionalisierung und Beschäftigung in der Weiterbildung. In: Sgier, Irena, Lattke, Susanne (Hg.): Professionalisierungsstrategien der Erwachsenenbildung in Europa. Entwicklungen und Ergebnisse aus Forschungsprojekten. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. 35-46.
- Kurtz, Thomas (Hg.) (2001): Aspekte des Berufs in der Moderne. Opladen: Leske + Budrich.
- Kurtz, Thomas (2003): Gesellschaft, Funktionssystem, Person: Überlegungen zum Bedeutungswandel professioneller Leistung. In: Mieg, Harald, Pfadenhauer, Michaela (Hg.): Professionelle Leistung – Professional Performance. Positionen der Professionssoziologie. UVK Verlagsgesellschaft mbH: Konstanz. 89-107.
- Kurtz, Thomas (2005): Die Berufsform der Gesellschaft. Velbrück Wissenschaft: Weilerswist.

- Lassnigg, Lorenz (2011): Contradictions in adult education structures and policies in Austria: their interrelation with the professional development of educators. In: European Journal for Research on the Education and Learning of Adults. Volume 2, Number 1. 37-55.
- Lattke, Susanne (2008): Challenges and Options for Further Action. In: Nuissl, Ekkehard, Lattke, Susanne (Ed.): Qualifying adult learning professionals in Europe. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. 159-166.
- Legewie, Heiner (1994): Globalauswertung von Dokumenten. In: Boehm, Andreas; Mengel, Andreas; Muhr, Thomas (Hg.): Texte verstehen: Konzepte, Methoden, Werkzeuge. Konstanz: Universitätsverlag: 177-182. Online im Internet: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-14547>. 4.4.2016.
- Legewie, Heiner, Schervier-Legewie, Barbara (2004): „Forschung ist harte Arbeit, es ist immer ein Stück Leiden damit verbunden. Deshalb muss es auf der anderen Seite Spaß machen.“ Anselm Strauss im Interview mit Heiner Legewie und Barbara Schervier-Legewie. In: Forum Qualitative Sozialforschung 5, No. 3, Art. 22 September 2004. Online im Internet: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/562>. 11.3.2016.
- Legewie, Heiner (o.J.): Diagnostik Sozialer Welten und Systeme. Vorlesungen zur Qualitativen Diagnostik und Forschung. 10. Vorlesung. Online im Internet: <http://www.ztg.tu-berlin.de/download/legewie/Dokumente/downloads.htm>. 14.3.2016
- Leggewie, Claus, Zifonun, Darius, Lang, Anne, Siepmann, Marcel, Hoppen, Johanna (Hg.) (2012): Schlüsselwerke der Kulturwissenschaften. Bielefeld: transcript Verlag.
- Lempert, Wolfgang (2002): Berufliche Sozialisation oder was Berufe aus Menschen machen: eine Einführung. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Lempert, Wolfgang (2006): Berufliche Sozialisation und berufliches Lernen. In: Arnold, Rolf, Lipsmeier, Antonius (Hg.): Handbuch der Berufsbildung. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage. 413-420.
- Lenz, Werner (1991): Auf dem Wege zur Professionalisierung der österreichischen Erwachsenen- und Weiterbildung. In: Gruber, Elke, Lenz, Werner (Hg.): Berufsfeld Erwachsenen- und Weiterbildung. Eine Orientierung. München-Wien: Profil. 55-72.
- Lenz, Werner (Hg.) (2005): Weiterbildung als Beruf „Wir schaffen unseren Arbeitsplatz selbst!“. Wien: LIT-Verlag.
- Lieberman, Ann (Hg.) (1988): Building a professional culture in schools. New York: Teachers College.

- Lima Licínio C., Guimarães, Paula (2011): *European Strategies in Lifelong Learning. A critical Introduction*. Opladen: Barbara Budrich.
- Littig, Beate (2009): Interviews mit Eliten – Interviews mit ExpertInnen: Gibt es Unterschiede? In: Bogner u.a.: *Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. 117-133.
- Löffler, Roland (2010): Ausbildungsinhalt, Anforderungsprofil oder berufliches Selbstverständnis?. In: Schlögl, Peter, Dér Krisztina (Hg.): *Berufsbildungsforschung. Alte und neue Fragen eines Forschungsfeldes*. Bielefeld: transcript Verlag. 115-124.
- Luckmann, Thomas, Sprondel, Walter Michael (Hg.) (1972): *Berufssoziologie*. Kiepenheuer und Witsch: Köln.
- Luckmann, Thomas (2004): Soziales im Kulturellen und Kulturelles im Sozialen? In: Reichertz, Jo, Honer, Anne, Schneider, Werner (Hg.): *Hermeneutik der Kulturen – Kulturen der Hermeneutik? Zum 65. Geburtstag von Hans-Georg Soeffner*. Konstanz: UVK. 27-40.
- Lüders, Christian (2000): Beobachten im Feld und Ethnographie. In: Flick, Uwe, Kardoff, Ernst, Steinke, Ines (Hg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek: Rohwohlt:384-401.
- Marchart, Oliver (2008): *Cultural Studies*. Konstanz: UVK.
- Markowitsch, Jörg, Hefler, Günther (2005): Betriebliche Weiterbildung in Österreich und Europa. In: Markowitsch, Jörg, Strobl, Peter (Hg.): *Betriebliche Weiterbildung in Österreich. Konzepte, Anbieter, Trends*. Wien: 3s Unternehmensberatung GmbH. 49-70.
- Markowitsch, Jörg, Strobl, Peter (Hg.) (2005): *Betriebliche Weiterbildung in Österreich. Konzepte, Anbieter, Trends*. Wien: 3s Unternehmensberatung GmbH.
- Martin, Andreas, Langemeyer, Ines (2014): Demografie, sozioökonomischer Status und Stand der Professionalisierung – das Personal in der Weiterbildung im Vergleich. In: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hg.): *Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2014*. Bielefeld: Bertelsmann. 43-68.
- Mayer-Ahuja, Nicole (2011): Jenseits der „neuen Unübersichtlichkeit“. Annäherung an Konturen der gegenwärtigen Arbeitswelt. SOFI Arbeitspapier I SOFI Working Paper 2011–6. Göttingen: SOFI. Online im Internet: <http://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/28304>. 6.8.2016.
- Meisel, Klaus (Hg.) (1997): *Veränderungen in der Profession Erwachsenenbildung. DIE-Materialien für Erwachsenenbildung 12*. Frankfurt/Main: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.

- Mejstrik, Alexander, Wadauer, Sigrid, Buchner, Thomas (Hg.) (2013): Die Erzeugung des Berufs / Production of 'Beruf'. Editorial. Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaften 1/2013. Online im Internet: <https://www.univie.ac.at/oezg/OeZG131.html>. 20.6.2016.
- Meuser, Michael (2005): Professionell handeln ohne Profession? Eine Begriffsrekonstruktion. In: Pfadenhauer, Michaela (Hg.): Professionelles Handeln. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. 253-264.
- Mieg, Harald, Pfadenhauer, Michaela (Hg.) (2003): Professionelle Leistung – Professional Performance. Positionen der Professionssoziologie. UVK Verlagsgesellschaft mbH: Konstanz.
- Mieg, Harald (2003): Problematik und Probleme der Professionssoziologie. In: Mieg, Harald, Pfadenhauer, Michaela (Hg.): Professionelle Leistung – Professional Performance. Positionen der Professionssoziologie. UVK Verlagsgesellschaft mbH: Konstanz. 11-46.
- Möller, Svenja: Wissensimport und -produktion in der Erwachsenenbildungswissenschaft. In: Wiesner, Gisela, Zeuner, Christine, Forneck Hermann J. (Hg.): Empirische Forschung und Theoriebildung in der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. 236-247.
- Müller, Hans-Peter (1994): Kultur und soziale Ungleichheit. Von der klassischen zur neueren Kultursoziologie. In: Mörth, Ingo, Fröhlich, Gerhard (Hg.): Das symbolische Kapital der Lebensstile. Zur Kultursoziologie der Moderne nach Pierre Bourdieu. Frankfurt/New York: Campus Verlag. 55-74.
- Multrus, Frank (2004): Fachkulturen. Begriffsbestimmung, Herleitung und Analysen. Eine empirische Untersuchung über Studierende deutscher Hochschulen. Dissertation Universität Konstanz. Online im Internet: <https://kops.uni-konstanz.de/bitstream/handle/123456789/11584/Diss-neu.pdf?sequence=1>. 20.5.2016.
- Murphy, Helen (2014): The professionalisation of adult education in Ireland. An exploration of the current discourse, debate and policy developments. In: Jütte, Wolfgang, Lattke, Susanne (Hg.): Professionalisation of Adult Educators. International and Comparative Perspectives. Frankfurt/Main: Peter Lang. 25-44.
- Neureiter, Michael (2010): Mary Douglas: Die Grid-Group-Theorie – Grundzüge, Anwendung und Kritik. Studienarbeit. Norderstedt: GRIN – Verlag für akademische Texte.

- Niedermair, Gerhard (2008): PersonalentwicklerInnen in Österreich: Berufskulturen oder Profession?. In: bwp@ Spezial 3 - Österreich Spezial: Berufs- und Wirtschaftspädagogik in Österreich. Oder: Wer „macht“ die berufliche Bildung in AT? Oktober 2007. Online im Internet: http://www.bwpat.de/ATspezial/niedermair_atspezial.shtml. 17.8.2015.
- Nittel; Dieter (1997): Geht die Gleichung 'Ökonomische Modernisierung = Professionalisierung der Erwachsenenbildung' auf? Ein professionstheoretischer Zwischenruf. In: Meisel, Klaus (Hg.): Veränderungen in der Profession Erwachsenenbildung. Frankfurt/Main: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. 72-83.
- Nittel, Dieter (2000): Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Nittel, Dieter (Hg.) (2003): Die Bildung des Erwachsenen: erziehungs- und sozialwissenschaftliche Zugänge. Festschrift für Jochen Kade. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Nittel, Dieter, Schütz, Julia (2012): Von der Heterogenität zur Vielfalt! Akademische Professionalisierung im Blick einer komparativen pädagogischen Berufsgruppenforschung. In: Eggenmeyer, Regina, Schüßler, Ingeborg (Hg.): Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren. 228-244.
- Nittel, Dieter, Schütz, Julia (2013): Zwischen Verberuflichung und Professionalität: Professionalisierungsdynamiken und Anerkennungskämpfe in der sozialen Welt der Erzieherinnen und Weiterbildner. In: Käßlinger, Bernd, Robak, Steffi, Schmidt-Lauff, Sabine (Hg.): Engagement für die Erwachsenenbildung. Ethische Bezugnahmen und demokratische Verantwortung. Wiesbaden: Springer SV. 111-130.
- Nittel, Dieter, Schütz, Julia, Tippelt, Rudolf (2014): Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens. Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung. Weinheim und Basel: Juventa Beltz.
- Nittel, Dieter, Völzke, Rainer (Hg.) (2002): Jongleure der Wissensgesellschaft – Das Berufsfeld Erwachsenen- und Weiterbildung. Neuwied u.a.:Luchterhand.
- N.N. (o.J.): Grid-group cultural theory. Online im Internet: http://changingminds.org/explanations/culture/grid-group_culture.htm. 30.5.2016.
- Nuissl, Ekkehard (1997): Professionalität, Dilletantismus und Qualifikation. In: Meisel, Klaus (Hg.): Veränderungen in der Profession Erwachsenenbildung. Frankfurt/Main: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. 13-20.

- Nuissl, Ekkehard (2005): Professionalisierung in Europa. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H.4: 47-56.
- Nuissl, Ekkehard, Lattke, Susanne (Ed.) (2008): Qualifying adult learning professionals in Europe. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Nuissl, Ekkehard (2010): Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Arnold, Rolf, Nolda, Sigrid, Nuissl, Ekkehard (Hg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. Verlag Julius Klinkhardt. Online im Internet: [http://www.wb-erwachsenenbildung.de/online-woerterbuch/?title=Erwachsenenbildung%2FWeiterbildung&tx_buhutbedulexicon_main\[entry\]=55&tx_buhutbedulexicon_main\[action\]=show&tx_buhutbedulexicon_main\[controller\]=Lexicon&cHash=d254400cf53d6d639cc9cf040e6841c7](http://www.wb-erwachsenenbildung.de/online-woerterbuch/?title=Erwachsenenbildung%2FWeiterbildung&tx_buhutbedulexicon_main[entry]=55&tx_buhutbedulexicon_main[action]=show&tx_buhutbedulexicon_main[controller]=Lexicon&cHash=d254400cf53d6d639cc9cf040e6841c7).
- Nuissl, Ekkehard, Schiersmann, Christiane, Siebert, Horst (Hg.) (2008): Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. 4/2008. 28. Jahrgang. Professionalität - Beruf - Studiengänge. Frankfurt/Main: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- Nuissl, Ekkehard (2009): Weiterbildung/Erwachsenen- und Weiterbildung. In: Tippelt, Rudolf, Schmidt, Bernhard (Hg.): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. 405-419.
- O'Neill, Megan (2007): Police occupational culture, new debates and directions: Amsterdam [u.a.]: Elsevier JAI.
- Ö-Cert. Qualitätsrahmen für die Erwachsenenbildung in Österreich (2013): Grundsatzpapier der Ö-Cert-Akkreditierungsgruppe. März 2013. Online im Internet: <http://oe-cert.at/media/Grundsatzpapier-AkkGruppe.pdf>. 20.6.2016.
- Pahl, Jörg-Peter (2013): Berufsforschung und Berufswissenschaft – eine Einführung zu Aufommungen, Aufgaben und Perspektiven. In: Pahl, Jörg-Peter, Herkner, Volkmar (Hg.): Handbuch Berufsforschung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. 17-37.
- Payne, Michael, Barbera, Jessica Rae (2010): Dictionary of Cultural and Critical Theory. Southern Gate, Chichester: Wiley-Blackwell.
- Pätzold, Günter (2013): Berufe als Vergesellschaftung menschlicher Tätigkeit und als Handlungschancen. In: Pahl, Jörg-Peter, Herkner, Volkmar (Hg.): Handbuch Berufsforschung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. 253-264.
- Peters, Roswitha (2004): Erwachsenen- und Weiterbildungsprofessionalität. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

- Pfadenhauer, Michaela (2003): Macht-Funktion-Leistung: Zur Korrespondenz von Eliten- und Professionstheorien. In: Mieg, Harald, Pfadenhauer, Michaela (Hg.): Professionelle Leistung – Professional Performance. Positionen der Professionssoziologie. UVK Verlagsgesellschaft mbH: Konstanz. 71-87.
- Pfadenhauer, Michaela (Hg.) (2005): Professionelles Handeln. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pfadenhauer, Michaela (2005): Die Definition des Problems aus der Verwaltung der Lösung. Professionelles Handeln revisted. In: Pfadenhauer, Michaela (Hg.): Professionelles Handeln. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. 9-22.
- Pfadenhauer, Michaela (2009): Professioneller Stil und Kompetenz. In: Pfadenhauer, Michaela, Scheffer, Thomas (Hrsg.): Profession, Habitus und Wandel. Frankfurt/Main: Peter Lang. 7-19.
- Pfadenhauer, Michaela, Scheffer, Thomas (Hrsg.) (2009): Profession, Habitus und Wandel. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Pfadenhauer, Michaela, Sander, Tobias (2010): Professionssoziologie. In: Kneer Georg, Schroer, Markus: Handbuch Spezielle Soziologien. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. 361-378.
- Piasser, Alain, Bataille, Michel: Of Contextualized Use of 'Social' and 'Professional' (2011). In: Chaib, Mohamed, Danermark, Berth, Selander, Staffan: Education, Professionalization and Social Representation. On the Transformation of Social Knowledge. New York, London: Routledge. 44-54.
- Pöllauer, Wolfgang (2014): Professionalisierung versus Professionalität in der Bildungsberatung. Einige Anmerkungen mit Bezug zur Professionalisierungsdiskussion in der Soziologie. In: Reihe: Materialien zur Erwachsenenbildung. Nr 1/2014: Professionalität in der Bildungsberatung. Herausgegeben von: Bundesministerium für Bildung und Frauen. Abteilung Erwachsenenbildung II/5. Online im Internet: http://erwachsenenbildung.at/downloads/service/materialien-eb_2014_1_bildungsberatung.pdf. 20.6.2016.
- Poschalko, Andrea (2008): Qualität in der Erwachsenenbildung – ein Thema mit vielen Facetten. In: Magazin Erwachsenen- und Weiterbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs 12/2011. Online im Internet: http://erwachsenenbildung.at/magazin/archiv_artikel.php?mid=4517undaid=4522. 15.1.2012.
- Prokopp, Monika, Luomi-Messerer, Karin (2011): European inventory on validation of informal and non-formal learning 2010. Case Study: Recognition for Professionalisation in the adult learning sector. Academy of Continuing Education (wba), Austria. Online im Internet: <https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2011/77481.pdf>. 8.8.2016.

- Rauner, Felix (1997): Reformbedarf in der Beruflichen Bildung. In: Arnold, Rolf, Dobischat, Rolf, Ott, Bernd (Hg.): Weiterungen der Berufspädagogik: von der Berufsbildungstheorie zur internationalen Berufsbildung; Festschrift für Antonius Lipsmeier zum 60. Geburtstag. Stuttgart: Steiner. 124-139.
- Reischmann, Jost (1996): Erwachsenenbildungsforschung: Wissenschaft von der Bildung Erwachsener. In: Derichs-Kunstmann, Karin, Faulstich, Peter, Tippelt, Rudolf (Hg.): Qualifizierung des Personals in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Dokumentation der Jahrestagung 1995 der Kommission Erwachsenen- und Weiterbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Frankfurt/Main: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. 14-22.
- Reischmann, Jost (2001): Ist Professionswissen lehrbar? In: Dewe, Bernhard, et.al. (Hg.): Professionswissen und erwachsenenpädagogisches Handeln. Beiheft zum Report. Dokumentation der Jahrestagung 2001 der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. 81-88. Online im Internet: <http://www.reischmannfam.de/lit/2002-ProfessionswissenLehrbar.pdf>. 5.5.2016
- Reisinger, Karin, Steiner, Petra (2014): Zwischen gemeinsamen Standards und flexiblen Bildungswegen. Die Weiterbildungsakademie Österreich als Modell eines offenen Berufsabschlusses. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 21, 2014. Wien. Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/14-21/meb14-21.pdf>. Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt. 5.5.2016.
- Republik Österreich (2011): Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich. LLL:2020. Online im Internet: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/20916/lllarbeitpapier_ebook_gross.pdf. 7.4.2014.
- Research voor Beleid/PLATO (2008): ALPINE – Adult Learning Professions in Europe. A study of the current situation, trend and issues. Final report. Zoetermeer 2008. Online im Internet: http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/adultprofreport_en.pdf. 26.2.2013.
- Research voor Beleid (2010): Key competences for adult learning professionals. Contributing to the development of a reference framework of key competences for adult learning professionals. Zoetermeer: European Commission, DG EAC. Online im Internet: <http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/2010/keycomp.pdf>. 26.2.2013.
- Ritz, Kerstin (2009): Personalentwicklung zwischen Unternehmens- und Lernkultur: Betriebliche Bildung als Kulturarbeit? In: Seitter, Wolfgang (Hg.): Professionalitätsentwicklung in der Weiterbildung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. 55-70.

- Rothe, Daniela (2011): 2011, Lebenslanges Lernen als Programm. Eine diskursive Formation in der Erwachsenenbildung. Frankfurt/New York: Campus.
- Rothe, Daniela, Steiner, Petra (2015): Bildung und Geschlechterdemokratie. Beobachtungen über den Stand und die Perspektiven geschlechterpolitischer Anliegen im Bildungswesen. In: Karl A. Duffek, Barbara Rosenberg (Hg.): Bildung Chancen Gerechtigkeit Bildung fortschrittlich denken. Edition Karl Renner Institut. Band 3. Wien: Löcker. 89-109.
- Röttger, Ulrike (2010): Public Relations – Organisation und Profession. Öffentlichkeitsarbeit als Organisationsfunktion. Eine Berufsfeldstudie. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rubenson, Kjell, Elfert, Maren (2015): Adult education research: exploring an increasingly fragmented map. In: European Journal for Research on the Education and Learning of Adults. Volume 6, Number 2. 125-138. Online im Internet: <http://www.rela.ep.liu.se/article.asp?DOI=10.3384/rela.2000-7426.rela9062>. 20.6.2016.
- Schein, Edgar H. (1995): Unternehmenskultur. Ein Handbuch für Führungskräfte. Frankfurt/New York: Campus.
- Schlögl, Peter (2008): Wenn die Schwierigkeit zur Bequemlichkeit wird. Die Unbestimmtheit der Erwachsenen- und Weiterbildung als selbst verschuldete Professionalisierungsfalle? In: Magazin Erwachsenen- und Weiterbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs 4/2008. Online im Internet: <http://www.Erwachsenen- und Weiterbildung.at/magazin/08-4/meb08-4.pdf> ISSN 1993-6818. Erscheinungsort: Wien. 20.174 Zeichen. Veröffentlicht Juni 2008. 20.6.2016.
- Schlutz, Erhard, Krug, Peter (1997): Berufliches Selbstverständnis und Professionsertretung in der Erwachsenenbildung. In: Meisel, Klaus (Hg.): Veränderungen in der Profession Erwachsenenbildung. Frankfurt/Main: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. 66-71.
- Schmidt-Lauff, Sabine, Lehmann, Annika (2012): Entwicklungsstränge im Professionalisierungsverständnis – eine reflexive Positionierung zu gegenwärtigen Kompetenzbilanzierungsverfahren. In: Gruber, Elke, Wiesner, Gisela (Hg.): Erwachsenenpädagogische Kompetenzen stärken. Kompetenzbilanzierung für Weiterbildungler/-innen. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. 23-42.

- Schneeberger, Arthur, Petanovitsch, Alexander, Schlögl, Peter (2008): Entwicklung und Stand der Erwachsenenbildung in Österreich. Länderbericht für die UNESCO 6th International Conference on Adult Education. Reihe: Materialien zur Erwachsenenbildung. Nr 1/2008. Herausgegeben von: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. Online im Internet: http://erwachsenenbildung.at/downloads/service/nr1_2008_confintea.pdf. 20.6.2016.
- Schrader, Josef (2006): Welche Forschung braucht die Disziplin? Zur Notwendigkeit empirischer Erwachsenenbildungsforschung. In Meisel, Klaus, Schiersmann, Christiane (Hg.): Zukunftsfeld Weiterbildung. Standortbestimmungen für Forschung, Praxis und Politik. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. 25-39.
- Schrader, Josef (2011): Struktur und Wandel der Weiterbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Schrader, Josef (2014): Steuerung in der Weiterbildung unter dem Anspruch der Evidenzbasierung – Modelle und Trends seit der Bildungsreform. In: Deutsches Institut für Erwachsenen- und Weiterbildung: Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2014. Bielefeld: Bertelsmann. 181-202.
- Schwarz, Jörg (2009): Bildungsmanagement, Pädagogik, Wissenschaft: Referenzpunkte der (beruflichen) Sozialisation von Erwachsenen- und WeiterbildunglerInnen. In: Seitter, Wolfgang (Hg.): Professionalitätsentwicklung in der Weiterbildung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. 171-186.
- Seitter, Wolfgang (Hg.) (2009): Professionalitätsentwicklung in der Weiterbildung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Seitter, Wolfgang (2009a): Professionalitätsentwicklung als aufgabenbezogene Tätigkeitserweiterung und berufsbiographische Kompetenzaufschichtung: Ein Aufriss. In: Ders. (Hg.): Professionalitätsentwicklung in der Weiterbildung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. 11-16.
- Sgier, Irena, Lattke, Susanne (Hg.) (2012): Professionalisierungsstrategien der Erwachsenenbildung in Europa. Entwicklungen und Ergebnisse aus Forschungsprojekten. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Smith, Vicki (2013): Sociology of Work. An Encyclopedia. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.
- Soeffner, Hans Georg (1991): „Trajectory as intended Fragment: The Critique of empirical Reason according to Anselm Strauss. In: Maines, David R. (Hg.): Social Organization and Social Process. Essays in Honor of Anselm Strauss. New York: Aldine de Gruyter. 359-371.

- Speck, Karsten, Olk, Thomas, Stimpel, Thomas (2011): Auf dem Weg zu multiprofessionellen Organisationen? Die Kooperation von Sozialpädagogen und Lehrkräften im schulischen Ganzttag. Empirische Befunde aus der Ganztagsforschung und dem Forschungsprojekt „Professionelle Kooperation von unterschiedlichen Berufskulturen an Ganztagschulen“ (ProKoop) In: Helsper, Werner, Tippelt, Rudolf (Hg.): Pädagogische Professionalität. Weinheim u.a.: Beltz. 168-183.
- Statistik Austria: Einrichtungen der Erwachsenenbildung. Online im Internet: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/erwachsenenbildung_weiterbildung_lebenslanges_lernen/einrichtungen_der_erwachsenenbildung/index.html. 13.5.2012.
- Steiner, Mario, Pessl, Gabriele, Wagner, Elfriede, Plate, Marc (2010): Evaluierung ESF „Beschäftigung“ im Bereich Erwachsenen- und Weiterbildung. Online im Internet: <http://erwachsenenbildung.at/downloads/service/ESF-Zwischenbericht-ueberarbeitet-final.pdf>. 30.6.2016.
- Steiner, Mario, Wagner, Elfriede, Pessl, Gabriele (2015): ESF Beschäftigung Österreich 2007-2013. Bereich Erwachsenenbildung. Endbericht 2014. Evaluierung im Auftrag des BMBF. Online im Internet: <http://www.esf.at/esf/wp-content/uploads/ESF-Besch%20a4ftungung-%20o3sterreich-2007-2013.pdf>. 8.8.2016.
- Steiner, Petra (2010): Die Weiterbildungsakademie Österreich (wba). Erfahrungen und Zugänge zu Beratung und Kompetenzanerkennung für ErwachsenenbildnerInnen. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 9, 2010. Wien. Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-09/meb10-9.pdf>. Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt. 11.7.2016.
- Steiner, Petra (2013): The Role of Professional Culture in Adult Education: Profession as an Open and Dynamic Concept. In: Andragogical Studies. Journal for the Study of Adult Education and Learning. 1/2013. 9-22. Online im Internet: <http://www.as.edu.rs/static/pdf/Andragoske%20studije%202013-1.pdf>. 23.7.2014.
- Steiner, Petra Heidegred (2014): Professional cultures and a new conceptualisation of profession. Theoretical contributions to professionalisation of adult education. In: Jütte, Wolfgang, Lattke, Susanne (Hg.): Professionalisation of Adult Educators. International and Comparative Perspectives. Frankfurt/Main: Peter Lang. 73-88.

- Stichweh, Rudolf (1987): Professionen und Disziplinen – Formen der Differenzierung zweier Systeme beruflichen Handelns in modernen Gesellschaften. In: Harney, Klaus, Jütting, Dieter, Koring, Bernhard: Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Fallstudien-Materialien-Forschungsstrategien. Frankfurt/Main: Peter Lang. 210-275.
- Stigler, Hubert, Reicher, Hannelore (2012): Praxisbuch Empirische Sozialforschung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften. Innsbruck, Wien, Bozen: Studien Verlag.
- Stoppacher, Peter, Edler, Marina, Reinbacher, Karin (2014): Evaluation der ersten Periode der Initiative Erwachsenenbildung. Online im Internet: https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/Evaluation_Abschlussbericht.pdf. 8.8.2016.
- Strauch, Anne, Pätzold, Henning (2012): Professionalisierung mit Profil? Theoretische und empirische Entwicklungen von Kompetenzrahmen und -profilen in der Weiterbildungsprofessionalisierung im Kontext der Europäischen Union. In: Sgier, Irena, Lattke, Susanne (Hg.): Professionalisierungsstrategien der Erwachsenenbildung in Europa. Entwicklungen und Ergebnisse aus Forschungsprojekten. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. 67-86.
- Strauss, Anselm L. (1998): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen und soziologischen Forschung. München: Fink.
- Terhart, Ewald (1997): Berufskulturen und professionelles Handeln bei Lehrern. In: Combe, Arno, Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp. 448-471.
- Tippelt, Rudolf, Hippel, Aiga von (Hg.) (2010): Handbuch Erwachsenen- und Weiterbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Trice, Harrison M. (1993): Occupational Subcultures in the Workplace. Ithaca, New York: ILR.
- Truschkat, Inga (2009): Die disziplinarische Normation. Zur Bedeutung des Habitus in der kompetenzorientierten Wende. In: Pfadenhauer, Michaela, Scheffer, Thomas (Hrsg.): Profession, Habitus und Wandel. Frankfurt/Main: Peter Lang. 21-40.
- Maanen, John van, Barley Stephen R. (1982): Occupational Communities. Culture and Control in Organizations. Massachusetts Institute of Technology, Sloan School of Management. Interim Technical Report, TR-10.
- Venth, Angela (2006): Gender-Porträt Erwachsenenbildung. Diskursanalytische Reflexionen zur Konstruktion des Geschlechterverhältnisses im Bildungsbereich. Bielefeld: Bertelsmann.

- Verband Österreichischer Volkshochschulen (o.J.): 27. KEBÖ-Statistik (Arbeitsjahr 2012). Online im Internet: <http://adulteducation.at/de/open-8/struktur/keboe/auswertungen/110/5>. 29.1.2014.
- Voß, G. Günter (1994): Berufssoziologie. In: Kerber, Harald, Schmieder, ,Arnold (Hg.): Spezielle Soziologien. Problemfelder, Forschungsbereiche, Anwendungsorientierungen. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt. 128-148.
- Voß, G. Günter (2001): Auf dem Weg zum Individualberuf? Zur Beruflichkeit des Arbeitskraftunternehmers. In: Kurtz, Thomas (Hg.): Aspekte des Berufs in der Moderne. Opladen: Leske + Budrich. 287-314.
- wba (o.J.): Das Kooperative System der österreichischen Erwachsenenbildung. 2.8.2016.
- wba (2015): Qualifikationsprofile. Online im Internet: <http://wba.or.at/meta/aktuelles/qualifikationsprofile.php>. 26.2.2016.
- Weismann-Ploier-Niederschick, Johanna (2016): Auswirkungen und Effekte von Ö-Cert auf die Erwachsenenbildung Eine Analyse im Bundesland Oberösterreich. Masterthesis Universitätslehrgang Erwachsenenbildung/Weiterbildung 2013 – 2015, Alpen Adria Universität Klagenfurt.
- Wetterer, Angelika (1993): Professionalisierung und Geschlechterhierarchie. Vom kollektiven Frauenausschluss zur Integration mit beschränkten Möglichkeiten. Kassel: Jenior und Preßler.
- Wittorksy, Richard (2014): Professionalisation: Issues, meanings and ways in the French context. In: Jütte, Wolfgang, Latke, Susanne (Hg.): Professionalisation of Adult Educators. International and Comparative Perspectives. Frankfurt/Main: Peter Lang. 45-58.
- Wilensky, Harold L. (1972): Jeder Beruf eine Profession? In: Luckmann, Thomas, Sprondel, Walter Michael (Hg.): Berufssoziologie. Kiepenheuer und Witsch: Köln. 198-215.
- Winkler, Siegfried (1997): Professionalisierung. In: Hierdeis, Helmwart, Hug, Theo (Hg.): Taschenbuch der Pädagogik. Band 4. Hohengehren: Schneider.
- Wirtschaftslexikon (o.J.): Berufskultur. Online im Internet: <http://www.wirtschaftslexikon.co/d/berufskultur/berufskultur.htm>. 9.9.2014.
- Witt, Harald (2001). Forschungsstrategien bei quantitativer und qualitativer Sozialforschung [36 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research, 2(1), Art. 8. Online im Internet: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs010189>. 11.12.2011.
- Wittpoth, Jürgen (2006): Einführung in die Erwachsenen- und Weiterbildung. Opladen und Farmington Hills: Barbara Budrich.

- Zech, Rainer (2008): Gute Arbeit – Qualitätsentwicklung als Professionalisierungsstrategie der Erwachsenen- und Weiterbildung. In: Magazin Erwachsenen- und Weiterbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs 4/2008. Online im Internet: <http://www.Erwachsenen- und Weiterbildung.at/magazin/08-4/meb08-4.pdf> ISSN 1993-6818. Erscheinungsort: Wien. 25.781 Zeichen. Veröffentlicht Juni 2008. 20.6.2016.
- Zech, Rainer (2009): Selbstbeschreibungen und Fremdbeschreibungen. Erste Ergebnisse einer erwachsenenpädagogischen Organisationsforschung. In: Magazin Erwachsenen- und Weiterbildung.at. Das Fachmedium für Forschung. Praxis und Diskurs. Ausgabe 7/8, 2009. Wien. Online im Internet: <http://Erwachsenen- und Weiterbildung.at/magazin/09-7u8/meb09-7u8-pdf>. 20.6.2016.
- Zech, Rainer, Dehn, Claudia, Tödt, Katia, Rädiker, Stefan, Mrugalla, Martin, Schunter, Jürgen (2010): Organisationen in der Weiterbildung. Selbstbeschreibungen und Fremdbeschreibungen. Wiesbaden: Verlag f. Sozialwissenschaften.
- Zeuner, Christine, Faulstich, Peter (2009): Erwachsenen- und Weiterbildung – Resultate der Forschung. Entwicklung, Situation und Perspektiven. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Zifonun, Dariuš (2010): Soziale Welten erkunden: Der methodologische Standpunkt der Soziologie sozialer Welten. In: Soeffner, Hans-Georg: Transnationale Vergesellschaftungen. Verhandlungen des 35. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Frankfurt am Main 2010. Springer VS: Wiesbaden. 235-248.
- Zifonun, Dariuš (2016): Versionen. Soziologie sozialer Welten. Weinheim und Basel: Beltz.

Anhang – Expert/innen-Interview

Als Zugang zum Feld aus Sicht der Praxis in Österreich wurden für die vorliegende Arbeit sieben Expert/inneninterviews (Bogner, Littig und Menz 2009, Bogner und Menz 2009, Christmann 2009) zwischen Herbst 2010 und Frühjahr 2013 durchgeführt. Intention war, Meinungen und Wissen von Personen einzuholen, die im Bereich der Erwachsenenbildungsprofessionalisierung in Österreich eine Rolle spielen. Bei der Auswahl der Expert/innen bemühte ich mich, Personen zu erreichen, die in Österreich dezidiert in der Vernetzung und/oder Professionalisierung der „Erwachsenenbildung“ tätig sind, obwohl die Befragten ihren Haupterwerb häufig in anderen Bereichen haben (etwa als Bildungsforscher/innen oder Manager/innen und Leiter/innen gemeinnütziger Einrichtungen oder auch als selbstständige Anbieter/innen von Trainings und Beratungen). Es wurde versucht unterschiedliche Bereiche der Erwachsenenbildung zu erreichen und damit, in Ansätzen zumindest, die Heterogenität der Landschaft abzubilden. Die befragten Expert/innen decken folgende Bereiche der Erwachsenenbildung ab, wobei ein/e Expert/in durchaus mehreren Bereichen angehören kann:

- Selbstständige als Anbieter profit-orientierter Erwachsenenbildung, u.a. mit Engagements in der innerbetrieblichen Weiterbildung,
- Leitende und Mitarbeitende von Unternehmen, die im Bereich der Erwachsenenbildung gefördert und nicht gewinnorientiert tätig sind,
- Leitende und Mitarbeitende des Österreichischen Arbeitsmarktservices (AMS),
- universitär und außeruniversitär tätige Bildungsforscher/innen im Bereich der Erwachsenenbildung.

Die Länge der Interviews betrug zwischen 40 und 90 Minuten, zwei Interviews wurden telefonisch durchgeführt, ein Interviewpartner wollte nicht mit Audiogerät aufgenommen werden, für die Analyse wurde die Mitschrift während des Interviews herangezogen. Anleitend für das halbstrukturierte Interview war der Fragebogen. Die inhaltliche Analyse der Daten folgt den Vorschlägen zur „Globalauswertung“ von Legewie (1994). Entsprechend der Fragestellung werden v.a. Ergebnisse herangezogen, welche auf schwierige Aspekte in der österreichischen strukturellen Professionalisierung verweisen.

Interviewleitfaden für Expert/inneninterviews zu Sichtweisen auf die Erwachsenenbildung Österreichs, Professionalisierung und bestehende berufliche Subkulturen

Wie war Ihr persönlicher Weg in die Erwachsenenbildung? Wie bezeichnen Sie sich selbst, wie Ihre Tätigkeit und Ihren Beruf?

Beschreiben Sie Ihre Berufstätigkeit und das Berufsfeld Erwachsenenbildung, wie Sie es wahrnehmen.

Was ist für Sie „Erwachsenenbildung“? Was gehört dazu, was nicht?

Menschen, die in der Erwachsenenbildung arbeiten, wer ist es? Nehmen Sie Subkulturen in der Erwachsenenbildung wahr? Welche?

Was halten Sie von Verberuflichung und Professionalisierung der Erwachsenenbildung? Ist es wichtig, eine Berufsgruppe der Erwachsenenbildner/innen zu etablieren? Wie lauten Ihre Begründungen?

Haben Sie Anliegen, die die in der österr. Erwachsenenbildung Tätigen betreffen? Wie begründen Sie das Anliegen? Wie sieht das genau aus?

Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere an Eides statt, dass ich

- die eingereichte wissenschaftliche Arbeit selbstständig verfasst und andere als die angegebenen Hilfsmittel nicht benutzt habe,
- die während des Arbeitsvorganges von dritter Seite erfahrene Unterstützung, einschließlich signifikanter Betreuungshinweise, vollständig offengelegt habe,
- die Inhalte, die ich aus Werken Dritter oder eigenen Werken wortwörtlich oder sinngemäß übernommen habe, in geeigneter Form gekennzeichnet und den Ursprung der Information durch möglichst exakte Quellenangaben (z.B. in Fußnoten) ersichtlich gemacht habe,
- die Arbeit bisher weder im Inland noch im Ausland einer Prüfungsbehörde vorgelegt habe und
- zur Plagiatskontrolle eine digitale Version der Arbeit eingereicht habe, die mit der gedruckten Version übereinstimmt.

Ich bin mir bewusst, dass eine tatsachenwidrige Erklärung rechtliche Folgen haben wird.

Wien, 9.8.2016

(Unterschrift)

(Ort, Datum)