



Habitus und professionelles Handeln in der Erwachsenenbildung

HELMUT BREMER, NATALIE PAPE, LAURA SCHLITT

Zusammenfassung

*Der Artikel befasst sich mit der Frage, wie Tätigkeit und professionelles Handeln in der Erwachsenenbildung mit der Biografie und dem milieuspezifisch ausgebildeten Habitus der dort Tätigen zusammenhängt. Auf Basis von lebensgeschichtlichen Interviews mit Erwachsenenbildner*innen wird gezeigt, dass sich das professionelle Handeln nicht einfach aus den Anforderungen des Feldes ableiten lässt, die gewissermaßen den darin Eintretenden einen bestimmten beruflichen Habitus „aufzwingen“. Der biografisch erworbene Habitus erweist sich vielmehr als modus operandi dafür, dass und wie das Handlungsfeld antizipiert und wie es angeeignet wird. Im Ergebnis können drei verdichtete erwachsenenpädagogische Handlungsmuster herausgearbeitet werden, die unterschiedlichen Prinzipien im pädagogischen Handeln folgen und eine mehr oder weniger ausgeprägte Passung zu institutionellen Strukturen, aber auch zu Dispositionen von Adressat*innen und Teilnehmenden haben.*

Stichworte: Habitus, Milieu, Biografie, professionelles Handeln, qualitative Forschung

Abstract

The article is concerned with the question of how occupation and professional practice in adult education are related to the biography and the milieu-specific habitus of those working in this field. Based on biographical interviews with adult education practitioners the article shows that professionalism isn't simply derived from the requirements of this field which, in a manner of speaking, "imposes" a particular professional habitus on new entrants. The biographically acquired habitus rather proves to be a modus operandi in which the professional field is anticipated and adopted. As a result three characteristical patterns of professional conduct in adult education can be described. They follow different principles of educational practice and more or less match institutional structures and also the dispositions of prospective and actual participants in adult education courses.

Keywords: habitus, milieu, biography, professional practice, qualitative research

1 Zum Habitus von Erwachsenenbildner*innen

Die Frage, wie Tätigkeit in der Erwachsenenbildung lebensgeschichtlich verankert ist, ist keineswegs neu und bereits häufiger im Kontext der Professionalisierung bearbeitet worden (vgl. Nittel 2002; Benz-Gydat 2017; Scheidig 2016; überblickend auch Zeuner/Faulstich 2009, S. 290 ff.; vgl. auch Hoerning/Corsten 1995). Gerade vor dem Hintergrund der Breite und Unterschiedlichkeit der Tätigkeitsbereiche in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung (umfassend Dobischat u. a. 2018) und der Tatsache der „mittleren Systematisierung“ (Faulstich), d. h. des vergleichsweise geringen Grades an Verbindlichkeit der Strukturen und Zugänge, erhält die Frage nach den biografischen Wegen in die Erwachsenenbildung eine besondere Relevanz.

Wir nehmen an, dass diese Wege in die Erwachsenenbildung und damit verbunden die Frage, wie (und ob?) sich Beruflichkeit und professionelles pädagogisches Handeln entwickeln, mit dem biografisch und milieuspezifisch ausgebildeten Habitus der dort Tätigen in Verbindung steht. Damit knüpfen wir an einen Strang der pädagogischen Professionalitätsforschung an, den in der Erwachsenenbildung (zur Professionsdebatte vgl. Seitter 2011; Gieseke 2018; Nittel 2018) schon in den 1980er Jahren Gieseke (1996) aufgenommen hat und der in jüngerer Zeit in verschiedenen pädagogischen Bereichen wieder vermehrt aufgegriffen wird (für die Lehrerbildung Helsper 2018; Kramer/Pallesen 2019; für die Frühpädagogik Bischoff 2017; Rothe/Betz 2018; für die soziale Arbeit Becker-Lenz/Müller-Hermann 2009). Wir gehen davon aus, dass die Frage, ob und welche Tätigkeitsfelder der Erwachsenenbildung in den Blick geraten und wie diese angeeignet und ausgestaltet werden, entlang der Klassifikationen und Haltungen des Habitus (Bourdieu 1982) erfolgen, die zu großen Teilen ohne Reflexion und Bewusstsein wirksam sind und eben auch ein bestimmtes erwachsenenpädagogisches Handeln hervorbringen. So wie Helsper (2018, S. 118) betont, dass „die pädagogischen Orientierungen der Lehrkräfte mit milieuspezifischen Habitusformen stark verschmolzen“ sind, gehen wir davon aus, dass dieses Prinzip in modifizierter Form auch für das Tätigkeitsfeld der Erwachsenenbildung gilt. Insofern diese Habitusformen ihrer milieuspezifischen Genese immer verhaftet bleiben und die in der Erwachsenenbildung Tätigen aus unterschiedlichen sozialen Milieus kommen, ist auch klar, dass es *den* Habitus der Erwachsenenbildner*innen nicht gibt. Dementsprechend können sie verschiedene Akzente in ihrem Beruf setzen und unterschiedlichen Prinzipien im pädagogischen Handeln folgen, die eine mehr oder weniger ausgeprägte Passung zu institutionellen Strukturen, aber auch zu Dispositionen von Adressat*innen und Teilnehmenden haben. Gerade Letzteres kann sich als folgenreich dafür erweisen, wer durch Angebote, Programme und eine bestimmte Lehr-Lernpraxis erreicht oder nicht erreicht wird und inwiefern systematische Professionalisierungsanstrengungen hier greifen können.

Wir umreißen zunächst den Diskurs zum pädagogischen Professionshabitus und wie wir uns darin verorten. Im Anschluss präsentieren wir in Form von drei Fallporträts und verdichteten erwachsenenpädagogischen Handlungsmustern Ergebnisse von insgesamt mehr als 40 lebensgeschichtlichen Interviews mit Tätigen in der

Erwachsenenbildung. Schließlich resümieren wir unsere Ergebnisse und stellen Überlegungen für erwachsenenpädagogisches professionelles Handeln vor.

2 Habitus und erwachsenenpädagogische Professionalität

Wir haben uns an anderer Stelle ausführlicher mit dem pädagogischen Professionshabitus auseinandergesetzt (vgl. Lange-Vester u. a. 2019) und beschränken uns hier auf einige wesentliche Punkte.

Insbesondere Oevermann (2002) hat den Begriff des professionellen Habitus (ohne Bezug auf Bourdieu) im Rahmen seines strukturtheoretischen Konzeptes stark gemacht. Verkürzt gesagt antwortet die Herausbildung eines Professionshabitus auf die dem pädagogischen Handeln immanente Krisenproblematik: „Die Nichtstandardisierbarkeit des beruflichen Handelns wird als etwas in sich Krisenhaftes verstanden, dem mit dem professionellen Habitus etwas Verlässliches gegenübergestellt werden muss“ (Becker-Lenz/Müller-Hermann 2009, S. 200).

Nach Bischoff (2017, S. 117) lassen sich im Diskurs zum professionellen Habitus drei Perspektiven unterscheiden: Zum Ersten bezeichnet ein professioneller Habitus eine bestimmte „Feld- bzw. Handlungslogik“ (ebd.) und ist „Ausdruck einer geteilten Berufskultur“ (Dewe u. a. 1992, S. 87). Zum Zweiten ist damit eine bestimmte Handlungskompetenz gemeint, die praktisch – in Ausbildung und Beruf – eingeübt werden muss. In einer dritten Perspektive, der wir unseren Ansatz zuordnen würden, geht es stärker um Genese und Erwerb des professionellen Habitus, der „als Produkt vorberuflicher Sozialisation in Erscheinung“ tritt (Bischoff 2017, S. 117). Es geht darum, Handlungsmuster verstehend nachzuvollziehen, die in einem Berufsfeld, z. B. dem pädagogischen Feld der Erwachsenenbildung, zur Anwendung kommen und dort in bzw. außer Wert gesetzt werden.

Wir gehen also nicht davon aus, dass das Berufsfeld – über kurz oder lang – einen bestimmten beruflichen Habitus und somit ein „separiertes professionelles Selbst“ erzeugt (ebd., S. 115), wie die Ergebnisse Giesekes (1996) andeuten. Sie konnte in Bezug auf die Erschließung neuer erwachsenenpädagogischer Arbeitsfelder vier Aneignungsmodi finden, die sich in frühen Phasen beruflicher Entwicklung herausgebildet haben (Gieseke 1996, S. 695), die sich aber im Laufe der beruflichen Praxis in „eine Gleichförmigkeit im Handeln“ quasi auswachsen (ebd., S. 704f.).

In der von uns aufgemachten Forschungsperspektive wird vielmehr die Bedeutung der biografisch und milieuspezifisch erworbenen Habitusmuster stark gemacht (vgl. auch Helsper 2018, S. 120). Es ist nach Bourdieu (2001) ein langfristiger Prozess, durch den sich die in Familie und Milieu erworbenen Dispositionen „nach und nach in feldspezifische“ umwandeln: „Der Transformationsprozess, durch den jemand Bergarbeiter, Landwirt, Priester, Musiker, Professor oder auch Unternehmer wird“ – oder eben Lehrender in der Erwachsenenbildung – „ist langwierig, stetig und unmerklich (...): Er beginnt mit der Kindheit, manchmal sogar vor der Geburt (...); er setzt sich meist ohne Krisen und Konflikte fort – was nicht heißt ohne Phasen mo-

ralischen oder physischen Leidens, die als Prüfungen zu den Entwicklungsbedingungen der *illusio* gehören." (Bourdieu 2001, S. 210)

Dabei spielt für die Erwachsenenbildung die relative Offenheit gegenüber Personen aus anderen Disziplinen eine Rolle, „die keine oder lediglich ‚irgendeine Form‘ pädagogischer Qualifizierung aufweisen“ (Seitter 2011, S.130), die also bildungsbiografisch nicht explizit pädagogisch sozialisiert sind und als „Seiteneinsteiger*innen“ Zugang zum Feld finden (für die künstlerische Bildungsarbeit vgl. Stutz 2019; für die Lehrerbildung Rotter/Bressler 2019).

3 Fallbeispiele aus der Erwachsenenbildung

Diese Überlegungen zum Zusammenhang von Habitus und (erwachsenen-)pädagogischem Handeln bilden den Hintergrund unserer nachfolgend dargestellten empirischen Befunde. Grundlage sind lebensgeschichtliche Interviews mit Personen, die in unterschiedlichen Bereichen und Positionen der Weiterbildung tätig sind (überwiegend hauptamtlich und freiberuflich Tätige).¹

Wir präsentieren zunächst drei Fälle, die exemplarisch verdeutlichen, wie das professionelle Handeln als Erwachsenenbildner*in mit der Lebensgeschichte und dem milieuspezifischen Habitus verwoben ist. Im Anschluss stellen wir drei pädagogische Muster vor, die wir unter Hinzuziehung der weiteren Fälle identifiziert haben.

Fallbeispiel Anne (Leiterin einer Familienbildungsstätte, Jg. 1955)

Annes Erzählungen über ihr Aufwachsen verweisen auf ein von gewisser Präention geprägtes Elternhaus,² in dem sie aus ihrer Sicht durch die Überbehütung ihrer verunsicherten Mutter zu einem ängstlichen Kind erzogen wurde. Sie wuchs mit einer jüngeren Schwester und einem jüngeren Bruder auf. Ihre Erziehung beschreibt sie als direktiv. So gewährten Annes Eltern ihr wenig Raum zur freien Entfaltung. Sie hatte wenig Zeit, eigenen Interessen (wie dem Lesen) nachzugehen, da sie Aufgaben im Haushalt übernehmen und sich um die jüngeren Geschwister kümmern musste, für die sie eine Art „*Ersatzmutter*“ war.

Da beide Eltern berufstätig waren, wurde von Anne früh Selbstständigkeit erwartet. Schulische Übergänge wurden von ihr dabei wiederholt als schwierig und belastend erlebt (etwa, dass sie nach der Grundschule allein zum Einschulungstag am Gymnasium gehen musste); sie vermochte es aber immer, sich „durchzubeißen“ und sich die Dinge (z. B. höhere Lernanforderungen am Gymnasium) zu eigen zu machen.

Nach dem Abitur begann Anne Geschichte und Französisch auf Lehramt zu studieren, u. a., da ein Französischlehrer, den sie als jemanden beschreibt, der sehr auf ihre Situation einging (und der die Funktion eines „sozialen Paten“ einnahm, wie es El Mafaalani (2012, S. 53 f.) in Bezug auf Aufstiegswege betont), bei ihr Interesse für die Sprache weckte. Durch den Einstellungsstopp an Schulen in den 1980er Jahren (auch ein Hinweis darauf, dass sowohl sie selbst als auch ihre Eltern das Be-

rufsfeld seinerzeit nur wenig einschätzen konnten) konnte sie in ihrem Wunschberuf „Lehrerin“ nicht arbeiten und kam schließlich zur Erwachsenen- bzw. Familienbildung „*wie die Jungfrau zum Kind*“.

Die ersten Schritte in diesem Berufsfeld waren von hoher Verunsicherung geprägt, der Anne u. a. begegnete, indem sie in mehrere Weiterbildungen investierte. Die mit der (erzwungenen) beruflichen Neuorientierung einhergehenden Erfahrungen beschreibt sie schließlich jedoch als eine „*Erlösung*“, da sie aufgrund der Freiwilligkeit der Teilnahme stärker mit motivierten Lernenden zu tun hatte und sie sich nicht gegenüber „*renitenten Schülern*“ durchsetzen musste, wie sie sagt. Anne erhielt eine Festanstellung in einer Familienbildungsstätte und übernahm nach einigen Jahren eine Leitungsposition.

Die im Herkunftsmilieu erfahrene Enge, die Geschwisterkonstellation sowie insbesondere die schwierigen Übergangserfahrungen in ihrer Biografie erweisen sich als hochbedeutsam für Annes professionelles Handeln bzw. ihren Führungsstil und werden von ihr auch teilweise so reflektiert. Sie tritt – ähnlich wie bei ihren Geschwistern – ihren Mitarbeitenden gegenüber als fürsorgliche Leitung und „*Ersatzmama*“ auf und knüpft damit an früh erworbene pädagogische und Sorgedispositionen an. Zugleich wird deutlich, dass sie Schwierigkeiten damit hat, sich als Tonangebende gegenüber ihrem Team zu exponieren, vor allem, wenn unliebsame Entscheidungen getroffen werden müssen. Es fällt ihr schwer, Grenzen zu setzen und eigene Bedürfnisse ernst zu nehmen, da sie das, wie sie sagt, im Herkunftsmilieu nicht gelernt hat. Entsprechend gerät Anne unter Druck, wenn Mitarbeitende selbstbewusst auftreten. Sie befürwortet aus diesem Grund auch eine professionelle Distanz (z. B. durch Siezen). Auffällig ist weiter der von ihr als „ressourcenorientiert“ beschriebene Ansatz, mit dem sie – wie damals ihr Französischlehrer – alle Teilnehmenden mitnehmen will. Sie zeigt eine Sensibilität gegenüber den Lernenden und sieht die Notwendigkeit, „Geh-Strukturen“ aufzubauen, um Teilnehmende zu erreichen, denen die Bildungsangebote ihrer Einrichtung fremd sind.

Insgesamt zeigt sich bei Anne ein leistungsorientierter Habitus mit hoher Bildungsaufgeschlossenheit, der es ihr immer wieder ermöglichte, biografische Umbruchsituationen zu bewältigen und in der relativ flexiblen Aneignung neuer (beruflicher) Felder auch etwas Gewinnbringendes zu sehen. Ihre nicht immer widerspruchsfreien biografischen Erfahrungen scheinen es ihr dabei auch zu ermöglichen, sich in die Zielgruppen ihrer Einrichtung hineinzusetzen und Sensibilität für diese aufzubringen.

Fallbeispiel Henriette (Projektmitarbeiterin und Kursleiterin in der Alphabetisierung, Jg. 1957)

Henriette wuchs mit drei jüngeren Geschwistern in einem als „konservativ“ beschriebenen Elternhaus³ auf. Seitens ihrer Familie, in der es mehrere Lehrberufe und andere akademische Abschlüsse gab, wurde ein hoher Erwartungsdruck auf sie ausgeübt, in Bildung zu investieren und gute Noten zu erreichen. Zudem war die Familie, die in einer Kleinstadt lebte, stets darum bemüht, nach außen einen „guten

Eindruck“ zu erwecken und eine Fassade aufrecht zu halten, um die Alkoholkrankheit von Henriettes Mutter zu überspielen. Henriette begann so, ihre eigenen Bedürfnisse und Wünsche der Autorität der Familie unterzuordnen, in der sich die Beziehungen vorwiegend durch Distanz und Desinteresse auszeichneten.

An die Schulzeit hat Henriette kaum Erinnerungen. Sie beschreibt sich als Einzelgängerin, die sich vor der Realität ins Lesen flüchtete. Nach dem Abitur begann sie auf Druck der Familie ein Lehramtsstudium (Englisch und Kunstgeschichte), wechselte dann jedoch zu den Fächern Deutsch und Kunst an eine andere Universität. Der Fach- bzw. Hochschulwechsel wird von ihrer Familie als „Versagen“ gewertet. Auch als Henriette während ihres Referendariats ein Kind bekommt, wird das als Scheitern beurteilt.

Ähnlich wie Anne war auch Henriette nach ihrem Referendariat vom Einstellungsstopp an Schulen betroffen. Sie blieb vorerst mit ihrer Tochter zu Hause und begann schließlich ein zweites Referendariat, wollte sich an die Konventionen der Schule hinsichtlich erwarteter Kleidung und Verhalten jedoch nicht anpassen. Da es zusätzlich problematisch für sie war, Familie und Beruf zu vereinen, brach sie das Referendariat ab und war 15 Jahre Hausfrau und Mutter, die nebenberuflich jobbte, bis sie in einem Projekt zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener tätig wurde (*„Also ganz viele Dinge haben sich bei mir so einfach ergeben.“*)

Für Henriettes professionelles Handeln scheint zum einen ihre biografische Erfahrung, die Dinge nicht selbst in der Hand zu haben, sondern mehr von Zwang und Alternativlosigkeit betroffen zu sein, hoch bedeutsam. Sie kann sich in die Teilnehmenden, die oft ähnliche (Ohnmachts-) Erfahrungen machen (vgl. etwa Pape 2018), hineinversetzen und Verständnis für diese aufbringen. Zum anderen lässt sich der im Herkunftsmilieu erfahrene (Bildungs-)Druck mit ihrem pädagogischen Handeln in Verbindung bringen. Hier zeigt sich deutlich die Umkehr erworbener Schemata aus ihrer Kindheit. Vertreten werden Werte wie Empathie und Begegnungen auf Augenhöhe an Stelle von Distanz, Hierarchie und Autorität. Es geht ihr um ganzheitliche Förderung an Stelle von Unterdrückung und „blinder“ Leistungsorientierung. Wenn sie sich allerdings als *„Psychologin“* und Helferin beschreibt, wird auch in Henriettes Blick eher ein hierarchischer Blick „von oben“ auf die Teilnehmenden deutlich.

Insgesamt zeigt Henriette einen Habitus, der sich gegen Autorität und Konventionen positioniert und freigiebiger an Selbstbestimmung orientiert ist. Ähnlich wie im Fall Annes scheint der nicht als widerspruchsfrei erfahrene biografische Weg – einschließlich der Erfahrungen in der Herkunftsfamilie – eine Entfernung vom Herkunftsmilieu und eine Offenheit gegenüber eher „bildungsfernen“ Teilnehmendengruppen zu begünstigen. Allerdings ist in ihrem paternalistisch anmutenden Blick auf die Teilnehmenden eine Defizitperspektive angelegt. Nicht zuletzt aufgrund eigener biografischer Erfahrungen ist das Lesen bei ihr ausgeprägt positiv besetzt, was ein tieferes Verstehen von Lernenden mit Lese- und Schreibschwierigkeiten auch erschweren kann und zu einem hierarchischen Gefälle zu denjenigen führt, denen sie gerne „helfen“ will.

Fallbeispiel Martin (Abteilungsleiter im Bereich Personal, Jg. 1971)

Martin wuchs mit einer älteren Schwester und zwei jüngeren Brüdern in als „konservativ“ bezeichneten dörflichen Strukturen auf. Er beschreibt seine Erziehung als streng und auf Pflichterfüllung ausgerichtet. So musste er etwa früh Aufgaben im Haushalt und Garten übernehmen, wodurch ihm wenig Freiraum für eigene Interessen blieb. Der Vater war „perfektionistisch“ bei handwerklichen Tätigkeiten, (höhere) Bildung hatte dagegen kaum einen Stellenwert in der Familie.⁴

Das Gymnasium wurde von Martin mit viel Disziplin und Ehrgeiz absolviert, wobei Martin seine Leistung als Bildungsaufsteiger betont. Im Anschluss an den Zivildienst wollte er Biologie studieren, was ihm jedoch aufgrund des NC verwehrt wurde. Auch für ein Lehramtsstudium mit der Fächerkombination Biologie und Sozialwissenschaft reichte seine Abiturnote nicht aus. Er entschied sich für ein Soziologiestudium mit Schwerpunkt „Organisation und Personal“, in dem er schließlich aufging und mit dem er auch bessere Berufschancen verband.

Sein Weg in das Personalwesen begann mit einem Praktikum, das ihm schließlich die Tür in das Unternehmen öffnete, in dem er bis heute angestellt ist. Sein Weg in den Beruf wirkt also eher geplant und weniger zufällig als etwa im Fall Annes. Er brachte es im Zeitraum von zwei Jahren vom Sachbearbeiter zur Assistenz des Personalchefs und schließlich zum Abteilungsleiter „Personal“. Der rasche Aufstieg gelang ihm durch die Unterstützung seines damaligen Chefs, dessen Position er nach dessen Verrentung einnahm.

Martins professionelles Handeln bzw. sein Führungsstil sind ähnlich wie bei Anne ob der plötzlichen Übernahme der Leitungsposition von Verunsicherung geprägt. Dieser scheint Martin zu begegnen, indem er ein stark wirtschaftlich geprägtes Denken und Handeln zeigt und im Rahmen von „Optimierungen“ der Unternehmensstruktur den eigenen Unternehmensbereich verkleinert, was bei seinen Mitarbeitenden Unverständnis auslöst. Martin „kompensiert“ seine Verunsicherung quasi durch eine Überanpassung an die Regeln des Feldes. Einen Aufstieg, wie er ihn selbst aufgrund besonderer Umstände in kurzer Zeit im Unternehmen erreichen konnte, verhindert er in seiner neuen Leitungsfunktion für künftige Mitarbeitende.

Martins Habitus ist gekennzeichnet durch eine asketische, durchstrukturierte und disziplinierte Praxis, die er bereits im Herkunftsmilieu kennengelernt hat und die ihm zu seinem Bildungsaufstieg verhalf. Dieses Leistungsstreben untermauert er, indem er Karrierechancen anderer beschneidet, was er bewusst so benennt und was darüber hinaus auf eine gewisse Konkurrenzorientierung und Ellenbogenmentalität verweist, wie sie eher in hierarchieorientierten Milieus typisch ist.

4 Gesamtschau: Drei habituspezifische Muster erwachsenenpädagogischen Handelns

Die drei präsentierten Fälle zeigen exemplarisch, wie der in Biografie und sozialem Milieu erworbene (auch geschlechtsspezifische) Habitus in den jeweiligen erwachsenenpädagogischen Handlungsfeldern wirksam und wie er modifiziert wird. Deutlich

wird, dass die Frage des professionellen Handelns sich nicht einfach aus den Anforderungen des Feldes ableiten lässt, die gewissermaßen den darin Eintretenden einen bestimmten beruflichen Habitus „aufzwingen“. Der biografisch erworbene Habitus erweist sich vielmehr als *modus operandi* dafür, dass und wie das Handlungsfeld antizipiert und wie es angeeignet wird. Er verschwindet nie ganz, sondern bleibt sichtbar.

Wir haben in den Fällen bei vielen Unterschieden im Detail drei Muster erwachsenenpädagogischen Handelns gefunden. In Abbildung 1 haben wir diese in den Raum der sozialen Milieus projiziert, wobei sich drei deutliche Schwerpunkte zeigen.

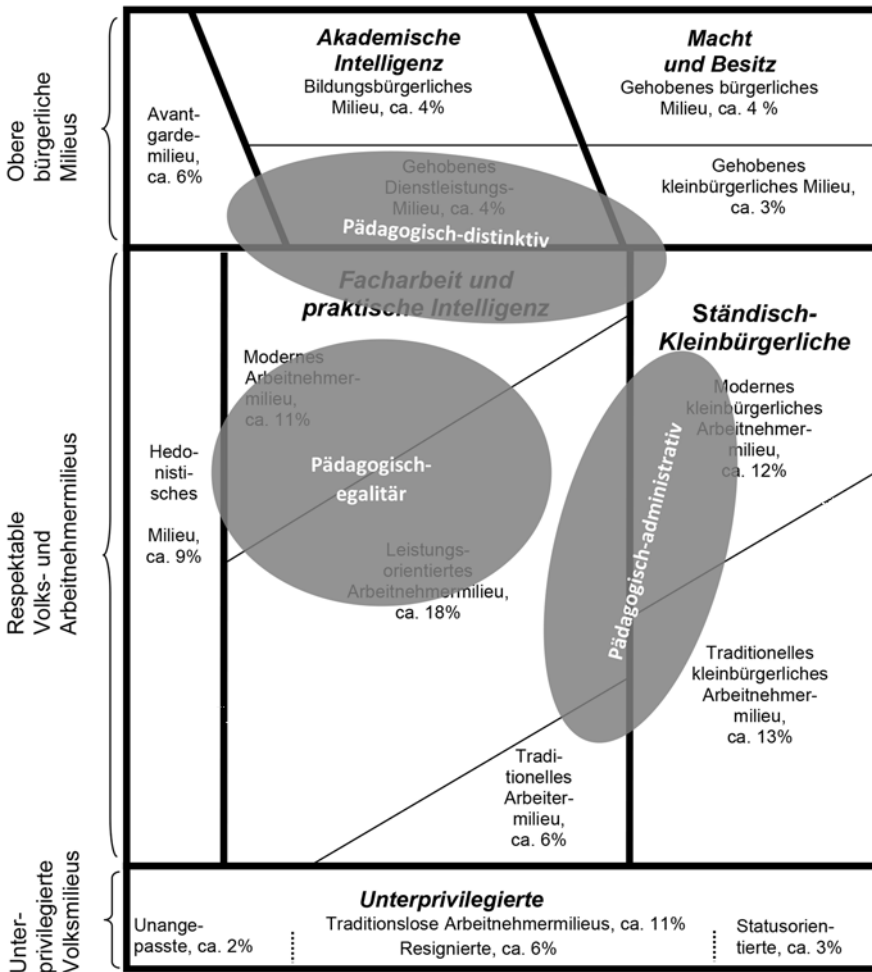


Abbildung 1: Die fünf Traditionslinien der sozialen Milieus der BRD und Grundmuster professionellen Handelns von in der Erwachsenenbildung Tätigen (nach Vester u. a. 2001)

Kennzeichnend für das Muster, das wir „*pädagogisch-egalitär*“ genannt haben und dem das Fallbeispiel Anne weitgehend entspricht, ist die Betonung von Vielseitigkeit, Gestaltungsmöglichkeiten und Freiräumen in der Arbeitstätigkeit. Es ist verbunden mit emanzipatorischen und auf Chancengerechtigkeit zielenden pädagogischen Intentionen, die oft mit eigenen Aufstiegserfahrungen korrespondieren und bewusst in das Arbeitsfeld mitgebracht werden. Die Orientierung an Teilnehmenden und deren lebensweltlichen Zusammenhängen wird hier besonders stark akzentuiert. Es gibt durchaus auch Fälle mit Leitungsfunktionen. Allerdings wird das berufsbiografisch meist später relevant; explizites Status- und Karrierestreben wird eher zurückgewiesen. Ebenso gibt es tendenziell Distanz zu administrativ-ökonomisch geprägten Teilen des Arbeitsfeldes.

Wir finden hier auffällig häufig Bildungsaufstiege aus Arbeitermilieus, die teilweise mit einem „Kohorteneffekt“ verbunden sind (viele der hier Verorteten sind zwischen 1955 und 1975 geboren). Die Biografien waren zumeist geprägt von dafür typischen Such- und Orientierungsbewegungen (vgl. Spiegler 2015), die sich in der Studienwahl zeigten (wobei sich etwa die von Niedrigschwelligkeit und Integration gekennzeichnete Fachkultur der Pädagogik als hilfreich erwies) und sich zum Teil auch im Beruf fortsetzten (etwa häufiger Wechsel von Arbeitsfeldern). Das Ringen um Selbstbestimmtheit in Biografie und Beruf vor dem Hintergrund partieller Ablösungsprozesse aus dem Herkunftsmilieu war oft deutlich erkennbar. Wir kommen darauf am Ende noch einmal zurück.

Wir haben bei diesem Muster gleichermaßen Pädagog*innen wie Seiteneinsteiger*innen gefunden. Bei Letzteren zeigte sich oft eine „Nicht-Passung“ zum eigentlichen studienfachbezogenen Berufsfeld bzw. (bei Lehramtsabsolvent*innen) eine Schließung des Berufsfeldes. Die Erwachsenenbildung erwies sich dann als Feld, das für diese (Berufs-)Biografien offen ist. Pädagogisches Wissen wurde oft autodidaktisch angeeignet. Häufig wurde dabei an eine lebensgeschichtlich frühe Sozialisierung von Sorge-, Hilfe- und Erziehungsdispositionen angeknüpft (etwa Verantwortung für jüngere Geschwister übernehmen).

Kennzeichnend für das Muster, das wir „*pädagogisch-distinktiv*“ genannt haben (das Fallbeispiel Henriette entspricht diesem teilweise), ist eine eher häufige und biografisch früh sichtbare Disposition zum Leiten und zu konzeptionellem sowie eigenständigem Arbeiten. Betont werden auch hier (aber anders eingebunden) Vielseitigkeit sowie Gestaltungsmöglichkeiten. Es werden häufig „besondere“ Arbeitsfelder gesucht (etwa spezielle Beratungsformen und Personalentwicklung), was oft verbunden ist mit einer (teils bewussten, teils unbewussten) Abgrenzung von „gewöhnlichen“ (erwachsenen-)pädagogischen Feldern und den dort Tätigen. Es zeichnet sich darüber hinaus eine horizontale Unterscheidung ab. So wird teilweise – bisweilen verbunden mit unkonventionellen Biografien – die Suche nach „Sinn“ in der eigenen Tätigkeit besonders betont (eher weiter links in diesem Muster), während bei anderen ein Hierarchie-, Status- und Karrieredenken verbunden mit einem manchmal „defizitären“ Blick „von oben“ auf Teilnehmende und Adressat*innen anzutreffen ist (eher rechts in diesem Muster).

Wir sind hier vergleichsweise häufig auf akademische Herkunftsmilieus gestoßen; Bildung hatte dort und in der Biografie einen hohen Stellenwert. Auffällig viele der hier verorteten Fälle haben Pädagogik studiert und zielgerichtet Zusatzausbildungen absolviert, allerdings finden sich auch Seiteneinsteiger*innen aus anderen Disziplinen.

Das Muster, das wir „*pädagogisch-administrativ*“ genannt haben und dem das Fallbeispiel Martin teilweise entspricht, ist zunächst dadurch gekennzeichnet, dass häufig eine Nähe zu ordnungs- und strukturgeprägten Arbeitsfeldern vorliegt oder dass solche organisierenden Tätigkeiten besonders stark betont werden. Die bei den beiden anderen Mustern gefundene Akzentuierung von Vielseitigkeit und selbstbestimmtem Arbeiten steht hier eher im Hintergrund. Stattdessen wird Wert gelegt auf geordnete Abläufe, Status und Sicherheit („gefestigte Position“). Man sieht sich etwa in einer Organisation als Anlaufstelle, um Dinge in Ordnung zu halten und zu kontrollieren. Dabei wird teilweise eine hohe Identifikation mit der Einrichtung erkennbar. Zeitlich befristete Projekte können gleichwohl als „kleine Ausbrüche“ aus der Routine willkommen sein.

Wir sind hier besonders häufig auf Seiteneinsteiger*innen gestoßen, nicht selten ebenso mit Aufstiegswegen. Wie im Muster „*pädagogisch-egalitär*“ zeigte sich dabei auch oft eine „Nicht-Passung“ zum eigentlich angestrebten Feld, durch die in der Folge das Feld der Erwachsenenbildung/Weiterbildung als tendenziell offen in den Blick geriet. Allerdings ist bei den Fällen, die hier verortet wurden, eine Identifikation mit einem explizit pädagogischen (d. h. von Interesse an Vermittlung, Subjektorientierung usw. gekennzeichneten) Ethos weniger erkennbar. Stattdessen wird die bildungs- und berufsbiografisch erworbene Fachlichkeit (etwa Sprachen, Wirtschaftswissenschaften, Rechtswissenschaften, Psychologie) stärker gewichtet.

5 Habitus von Erwachsenenbildner*innen in einem unscharfen Feld

Die dargestellten Befunde bestätigen die Annahme eines professionellen Habitus, der auf Anforderungen des Berufsfeldes reagiert, dabei seine biografie- und milieuspezifische Herkunft aber nicht abgestreift hat. Die von uns gefundenen pädagogischen Handlungsmuster haben dabei einen vorläufigen Charakter und bedürfen weiterer Fundierung und Differenzierung. Allerdings zeigen sich bereits Ähnlichkeiten zu anderen Feldern, zum Lehrerhandeln (vgl. Lange-Vester u. a. 2019) und zu frühpädagogischen Fachkräften (vgl. Bischoff 2017).

In Bezug auf die Bedeutung des im Studium erworbenen fachkulturellen Habitus deuten unsere Befunde auf Schwerpunkte hin. Dabei zeigt sich, dass die Seiteneinstiege ihrerseits oft mit einer „Nicht-Passung“ zum eigentlich angestrebten Berufsfeld korrespondieren und die Erwachsenenbildung sich insgesamt als relativ offen erweist für Personen mit bestimmter Fachlichkeit (vgl. Stutz 2019 für das Feld der künstlerischen Weiterbildung). Inwiefern und auf welchem Wege das nötige pä-

dagogische Fachwissen angeeignet wird oder werden muss, hängt nicht zuletzt von den Tätigkeitsfeldern ab. Aber auch bei dem von uns als „pädagogisch-egalitär“ bezeichneten Muster haben zwar viele Personen ein Studium der Pädagogik absolviert. Allerdings ist das hier lokalisierte pädagogische Ethos keineswegs an die Sozialisation in einem pädagogischen Studium gebunden; auch viele Seiteneinsteiger*innen haben sich dieses Handlungsmuster mit Bezugnahme auf biografisch erworbene Dispositionen angeeignet.⁵

Letztlich zeigt sich, dass die Erwartungen des Feldes zum einen keineswegs einheitlich sind und zum anderen auf der Grundlage des sozial erworbenen Habitus antizipiert und verarbeitet werden. Anstatt von „richtig“ oder „falsch“ bzw. „professionell“ oder „nicht professionell“ zu sprechen, ist aus unserer Perspektive interessant, inwiefern es das Feld „erlaubt“ bzw. ermöglicht, dass sich mitgebrachte Dispositionen im Feld platzieren (vgl. Angenent 2015) und umgesetzt werden können.

Auffällig sind die vielen Bildungsaufstiege, auf die wir gestoßen sind, die stark einem Kohorteneffekt entsprechen und besonders das pädagogisch-egalitäre Muster prägen. Hier wäre interessant zu beobachten, wie sich der in vielen Einrichtungen anstehende Generationenwechsel auswirken wird, wenn ein bestimmter Typ erwachsenenpädagogischen Handelns ausscheidet und wer dann rekrutiert wird. Die Biografien nehmen häufig den Weg aus Arbeitermilieus in jüngere Milieuvarianten des „leistungsorientierten“ und „modernen Arbeitnehmermilieus“. Gerade aufgrund der eigenen, mit Disziplin und erheblicher Anstrengung verbundenen Erfahrungen des Aufstiegs, der oft aus widrigen Verhältnissen erfolgte, besteht eine besondere Sensibilität für Ungerechtigkeiten und Benachteiligungen, die sich auch im entsprechend intendierten pädagogischen Handeln niederschlägt. Dies findet gleichwohl eine Grenze darin, dass der eigene Aufstiegserfolg zur „Messlatte“ wird, indem etwa bei Adressat*innen und Lernenden in benachteiligten Lebenslagen ein bestimmter, von Motivation, Selbstdisziplin und Anstrengungsbereitschaft geprägter weiterbildungsaffiner „sekundärer Habitus“ erwartet wird (etwa, indem unhinterfragt im Bereich der Alphabetisierungsarbeit das Lesen und im Bereich der Integrationsarbeit der Spracherwerb als hoch aufgeladene soziale und emanzipatorische soziale Praxis „gesetzt“ werden). Dieses implizit ausschließende Handlungsmuster ist nicht intendiert und den Befragten zumeist nicht bewusst.

Dieser Mechanismus konnte auch bei Lehrkräften gefunden werden (vgl. Lange-Vester u. a. 2019). Gerade solche nicht bewussten Handlungsmuster verdeutlichen die Notwendigkeit, eigene Schemata und deren Einfluss auf das pädagogische Handeln systematisch zu reflektieren. Sie verdeutlichen auch, wo Professionalisierungsprozesse andocken können und in „Habituussensibilität“ (ebd., S. 44 f.) als eine spezifische Form professionellen Handelns überführt werden können.

Anmerkungen

¹ Die rund 40 Interviews (Dauer ca. 90 Minuten) orientierten sich an dem Konzept des „verstehenden Interviews“ (Kaufmann 1999). Sie wurden im Rahmen von Forschungslernseminaren (sogenannten „Forschungswerkstätten“) des Masterstudiengangs Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Universität Duisburg-Essen von studentischen Kleingruppen und den Autor*innen selbst durchgeführt und ausgewertet. Die narrativ angelegten Interviews (darunter sieben mit Männern) stützten sich auf einen Leitfaden, der verschiedene lebensgeschichtliche Etappen umfasste, um die Genese und Entfaltung des Habitus und die Hinführung zum Feld der Erwachsenenbildung im Rahmen des biografischen Prozesses nachvollziehen zu können. Die Auswertung erfolgte nach dem Verfahren der „Habitus-Hermeneutik“ (Bremer/Teiwes-Kügler 2013). Wir danken an dieser Stelle den Studierenden und Interviewten, die mit ihrer Aufgeschlossenheit und Unterstützung zum Zustandekommen des Artikels beigetragen haben.

² Der Vater hat nach dem Hauptschulabschluss den Beruf des Klempners erlernt und war als Feuerwehrmann tätig, die Mutter absolvierte nach dem Hauptschulabschluss eine Lehre zur Bürokauffrau, war aber mit anderen beruflichen Tätigkeiten befasst.

³ Die Eltern haben mittlere bis höhere Schulabschlüsse. Die Mutter hat nach dem Realschulabschluss den Beruf der technischen Zeichnerin gelernt, der Vater hat auf Lehramt studiert und war auch als Lehrer tätig.

⁴ Beide Eltern haben einen Hauptschulabschluss. Die Mutter absolvierte danach eine Lehre zur Näherin und wurde Hausfrau. Der Vater schloss eine Lehre zum Maler ab und wurde Hausmeister in einer größeren Einrichtung.

⁵ Hier wäre noch genauer zu prüfen, inwiefern dies dem Befund in der Untersuchung von Marx u. a. (2018, S. 71) entspricht, die vorerst wenig Zusammenhänge zwischen Professionalität und einem erziehungswissenschaftlichen Studium finden konnten.

Literatur

- Angenent, H. (2015): Berufliche Orientierungen aus biographischer Retrospektive. Opladen.
- Becker-Lenz, R./Müller-Hermann, S. (2009): Die Notwendigkeit von wissenschaftlichem Wissen und die Bedeutung eines professionellen Habitus für die Berufspraxis der Sozialen Arbeit. In: Becker-Lenz, R./Busse, S./Ehlert, G./Müller-Hermann, S. (Hrsg.): Professionalität in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden, S. 195–221.
- Benz-Gydat, M. (2017): Einstieg in erwachsenenpädagogische Berufe. Bielefeld.
- Bischoff, S. (2017): Habitus und frühpädagogische Professionalität. Weinheim.
- Bourdieu, P. (1982): Die feinen Unterschiede. Frankfurt am Main.
- Bourdieu, P. (2001): Meditationen. Frankfurt am Main.

- Bremer, H./Teiwes-Kügler, C. (2013): Zur Theorie und Praxis der „Habitus-Hermeneutik“. In: Brake, A./Bremer, H./Lange-Vester, A. (Hrsg.): Empirisch arbeiten mit Bourdieu. Weinheim, S. 93–129.
- Dewe, B./Ferchhoff, W./Radtko, F.-O. (1992): Das „Professionswissen“ von Pädagogen. In: Dies. (Hrsg.): Erziehen als Profession. Opladen.
- Dobischat, R./Elias, A./Rosendahl, A. (Hrsg.) (2018): Das Personal in der Weiterbildung. Wiesbaden.
- El-Mafaalani, A. (2012): BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus: Habitus-Transformation und Soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen. Wiesbaden.
- Gieseke, W. (1996): Der Habitus von Erwachsenenbildnern. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt am Main, S. 678–713.
- Gieseke, W. (2018): Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Dobischat, R./Elias, A./Rosendahl, A. (Hrsg.) (2018): Das Personal in der Weiterbildung. Wiesbaden, S. 57–78.
- Helsper, W. (2018): Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In: Paseka, A./Keller-Schneider, M./Combe, A. (Hrsg.): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden, S. 105–140.
- Hoerning, E. M./Corsten, M. (Hrsg.) (1995): Institution und Biographie. Pfaffenweiler.
- Kaufmann, J.-C. (1999): Das verstehende Interview. Konstanz.
- Kramer, R.-T./Pallesen, H. (Hrsg.) (2019): Lehrerhabitus. Bad Heilbrunn.
- Lange-Vester, A./Teiwes-Kügler, C./Bremer, H. (2019): Habitus von Lehrpersonen aus milieuspezifischer Perspektive. In: Kramer, R.-T./Pallesen, H. (Hrsg.): Lehrerhabitus. Bad Heilbrunn, S. 27–48.
- Marx, C./Goeze, A./Kelava, A./Schrader, J. (2018): Lehrkräfte in der Erwachsenen- und Weiterbildung – Zusammenhänge zwischen Vorbildung und Erfahrung mit dem Wissen über Lehr-Lernmethoden und -konzepte. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung (ZfW), 41, S. 57–77.
- Nittel, D. (2002): Professionalität ohne Profession? In: Kraul, M./Marotzki, W./Schweppe, C. (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn, S. 253–286.
- Nittel, D. (2018): Professionalisierung der Erwachsenenbildung: Die Grenzen eines ambitionierten Projekts. In: Dobischat, R./Elias, A./Rosendahl, A. (Hrsg.): Das Personal in der Weiterbildung. Wiesbaden, S. 21–56.
- Oevermann, U. (2002): Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In: Kraul, M./Marotzki, W./Schweppe, C. (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn, S. 19–64.
- Pape, N. (2018): Literalität als milieuspezifische Praxis. Münster.
- Rothe, A./Betz, T. (2018): Biografische Erfahrungen und die Professionalität frühpädagogischer Fachkräfte. In: Zeitschrift für Grundschulforschung (ZfG), 11, S. 285–300.
- Rotter, C./Bressler, C. (2019): Habituelle Ausgestaltung der Lehrerrolle. Seiteneingestiegene und traditionell ausgebildete Lehrkräfte im Vergleich. In: Kramer, R.-T./Pallesen, H. (Hrsg.): Lehrerhabitus. Bad Heilbrunn, S. 191–212.

- Scheidig, F. (2016): Professionalität politischer Erwachsenenbildung zwischen Theorie und Praxis. Bad Heilbrunn.
- Seitter, W. (2011): Wandel des Professionellen im Feld der Weiterbildung. In: Helsper, W./ Tippelt, R. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Weinheim u. a., S. 122–137.
- Spiegler, T. (2015): Erfolgreiche Bildungsaufstiege: Ressourcen und Bedingungen. Weinheim.
- Stutz, U. (2019): Zwischen den Feldern. Reflexive Berufsidentitäten von Künstler*innen in der künstlerischen Bildungsarbeit. In: Ludwig, J./Ittner, H. (Hrsg.): Forschung zum pädagogisch-künstlerischen Wissen und Handeln. Wiesbaden, S. 15–42.
- Vester, M. (2015): Die Grundmuster der alltäglichen Lebensführung und der Alltagskultur der sozialen Milieus. In: Freericks, R./Brinkmann, D. (Hrsg.): Handbuch Freizeitsoziologie. Wiesbaden, S. 143–187.
- Vester, M./von Oertzen, P./Geiling, H./Hermann, T./Müller, D. (2001): Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Frankfurt am Main.
- Zeuner, C./Faulstich, P. (2009): Erwachsenenbildung – Resultate der Forschung. Weinheim.

Autor und Autorinnen

Helmut Bremer, Prof. Dr., Professor für Erwachsenenbildung/Politische Bildung an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Universität Duisburg-Essen

Natalie Pape, Dr. phil., Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fachgebiet Erwachsenenbildung/Politische Bildung an der Universität Duisburg-Essen

Laura Schlitt, M. A. Erwachsenenbildung/Weiterbildung, hauptamtlich pädagogische Mitarbeiterin in der Erwachsenenbildung

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch das Peer-Review und die Redaktionskonferenz am 14.11.2019 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following a qualitative peer review at the editorial meeting on 14th November 2019.