

FORSCHUNG & PRAXIS



ERWACHSENENBILDUNG UND LEBENSBEGLEITENDES LERNEN

Melanie Benz-Gydat

## **EINSTIEG IN ERWACHSENENPÄDAGOGISCHE BERUFE**

Studie zum Übergang von der Hochschule  
in die berufliche Praxis



Melanie Benz-Gydat

EB   
 LBL

**EINSTIEG IN  
ERWACHSENENPÄDAGOGISCHE  
BERUFE**

Studie zum Übergang von der Hochschule  
in die berufliche Praxis



Bisher sind in der Reihe „**Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen**“ erschienen (Auswahl):

#### Grundlagen und Theorie:

Band 6

Jochen Kade, Wolfgang Seitter (Hg.)

##### **Pädagogische Kommunikation im Strukturwandel**

Beiträge zum Lernen Erwachsener  
Bielefeld 2005, Best.-Nr. 6001620  
ISBN 978-3-7639-3328-0

Band 7

Sylvia Kade

##### **Altern und Bildung**

Eine Einführung  
2. Aufl., Bielefeld 2009, Best.-Nr. 6001621a  
ISBN 978-3-7639-3336-5

Band 15

Sebastian Lerch

##### **Lebenskunst lernen**

Lebenslanges Lernen aus subjekt-  
wissenschaftlicher Sicht  
Bielefeld 2010, Best.-Nr. 6001630  
ISBN 978-3-7639-3346-4

Band 18

Claus Kapelke, Barbara Ulreich (Hg.)

##### **Bildungsforschung für Praktiker in der Erwachsenenbildung**

Bielefeld 2011, Best.-Nr. 6004200  
ISBN 978-3-7639-4910-6

Band 9

Wiltrud Gieseke

##### **Lebenslanges Lernen und Emotionen**

Wirkungen von Emotionen auf Bildungs-  
prozesse aus beziehungstheoretischer  
Perspektive  
3. Aufl., Bielefeld 2016, Best.-Nr. 6001623b  
ISBN 978-3-7639-5711-8

Band 17

Horst Siebert

##### **Lernen und Bildung Erwachsener**

3. Aufl., Bielefeld 2017, Best.-Nr. 6004185b  
ISBN 978-3-7639-5713-2

#### Forschung und Praxis:

Band 21

Bernd Käßlinger, Rosemarie Klein,  
Erik Haberzeth (Hg.)

##### **Weiterbildungsgutscheine**

Wirkungen eines Finanzierungsmodells  
in vier europäischen Ländern  
Bielefeld 2013, Best.-Nr. 6004381  
ISBN 978-3-7639-5276-2

Band 22

Uwe Elsholz, Matthias Rohs (Hg.)

##### **E-Portfolios für das lebenslange Lernen**

Konzepte und Perspektiven  
Bielefeld 2014, Best.-Nr. 6004417  
ISBN 978-3-7639-5387-5

Band 23

Rainer Brödel, Tobias Nettke, Julia Schütz (Hg.)

##### **Lebenslanges Lernen als Erziehungswissenschaft**

Konzepte und Perspektiven  
Bielefeld 2014, Best.-Nr. 6004382  
ISBN 978-3-7639-5389-9

Band 24

Daniela Schleifenbaum, Vanessa Walther

##### **Kooperationen auf dem Prüfstand**

Wie die pädagogische Praxis Zusammenarbeit  
wahrnimmt und gestaltet  
Bielefeld 2015, Best.-Nr. 6004450  
ISBN 978-3-7639-5487-2

Band 25

Birgit Elend

##### **Statik und Dynamik im informellen Lernen**

Subjektive Perspektiven auf die betriebliche  
Teamentwicklung  
Bielefeld 2015, Best.-Nr. 6004434  
ISBN 978-3-7639-5455-1

Band 26

Karin Dollhausen, Sonja Muders (Hg.)

##### **Diversität und lebenslanges Lernen**

Aufgaben für die organisierte Weiterbildung  
Bielefeld 2016, Best.-Nr. 6004500  
ISBN 978-3-7639-5633-3

Melanie Benz-Gydat

**EINSTIEG IN  
ERWACHSENENPÄDAGOGISCHE  
BERUFE**

Studie zum Übergang von der Hochschule  
in die berufliche Praxis



## Reihe: „Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen“

Herausgegeben von:

**Prof. Dr. Rainer Brödel**, Institut für Erziehungswissenschaft, Arbeitsbereich Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung, Westfälische Wilhelms-Universität Münster

**Prof. Dr. Dieter Nittel**, Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung, Arbeitsbereich Erwachsenenbildung und erziehungswissenschaftliche Professionsforschung, Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main

**Jun.-Prof. Dr. Matthias Rohs**, Fachgebiet Pädagogik, Erwachsenenbildung mit Schwerpunkten Fernstudium und E-Learning, Technische Universität Kaiserslautern

**Prof.in Dr.in Sabine Schmidt-Lauff**, Professur für Weiterbildung und lebenslanges Lernen, Helmut-Schmidt-Universität Hamburg

### Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© W. Bertelsmann Verlag GmbH Co. KG

Bielefeld 2017

Gesamtherstellung:

W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld

**wbv.de**

Umschlaggestaltung: Christiane Zay, Potsdam

ISBN 978-3-7639-5639-5 (Print) **Best.-Nr. 6004503**

ISBN 978-3-7639-5640-1 (E-Book) **Best.-Nr. 6004503w**

Printed in Germany

Die Dissertation ist mit dem Originaltitel „Das Erste und Schlimmste hab' ich überstanden. Eine explorative Studie zum Berufseinstieg in andragogische Handlungsfelder“ an der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr erschienen.

Das Werk einschließlich seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Insbesondere darf kein Teil dieses Werkes ohne vorherige schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form (unter Verwendung elektronischer Systeme oder als Ausdruck, Fotokopie oder unter Nutzung eines anderen Vervielfältigungsverfahrens) über den persönlichen Gebrauch hinaus verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.



# Inhaltsverzeichnis

---

<b>Vorwort</b> . . . . .	11
<b>1. Einführung: Der Berufseinstieg als bedeutsame Phase im Lebenslauf</b> . . . . .	13
1.1 Der Berufseinstieg in erwachsenenbildnerischen Praxisfeldern zwischen Antinomien und Paradoxien . . . . .	14
1.2 Forschung zur Professionsentwicklung in der Erwachsenenbildung: ein Überblick . . . . .	16
1.2.1 <i>Empirische Studien zum hauptberuflich pädagogischen Personal in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung</i> . . . . .	17
1.2.2 <i>Verbleibstudien: Der Übergang vom Studium in den Beruf bei Diplompädagoginnen und -pädagogen</i> . . . . .	19
1.2.3 <i>Der Berufseinstieg von Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern als Gegenstand empirischer Forschung</i> . . . . .	20
1.3 Zielsetzung und Aufbau der Arbeit . . . . .	21
1.3.1 <i>Zielsetzung der Untersuchung</i> . . . . .	21
1.3.2 <i>Zum Gang der Untersuchung und Aufbau der Arbeit</i> . . . . .	25
<b>I. Theoretische Rahmung der Studie</b> . . . . .	29
<b>2. Das Berufsfeld von Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern unter Berücksichtigung individueller Professionalisierung und Professionalität</b> . . . . .	31
2.1 Die Zerfaserung des erwachsenenbildnerischen Beschäftigungsfeldes . . . . .	32
2.1.1 <i>Differenzierte Beschäftigungsverhältnisse in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung</i> . . . . .	32
2.1.2 <i>Plurale Tätigkeitsfelder in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung</i> . . . . .	35
2.1.3 <i>Heterogene Qualifikationen von Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern</i> . . . . .	38
2.2 Individuelle Professionalisierung und Professionalitätsentwicklung durch ein Studium der Erwachsenenbildung . . . . .	39
2.3 Dimensionen erwachsenenbildnerischer Professionalität . . . . .	42
2.3.1 <i>(Erwachsenenpädagogisches) Wissen</i> . . . . .	42
2.3.2 <i>(Erwachsenenpädagogische) Kompetenzen</i> . . . . .	43
2.3.3 <i>Ein berufliches Selbstverständnis von Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern</i> . . . . .	45
2.4 Definition von erwachsenenbildnerischer Professionalität . . . . .	47
2.5 Zusammenfassung und Konsequenzen für die eigene Studie . . . . .	50

<b>3.</b>	<b>Berufliche Sozialisation als Rahmenkonzept für den Berufseinstieg . .</b>	<b>53</b>
3.1	Sozialisation als lebenslanger dialektischer Prozess . . . . .	53
3.2	Der Beruf als Sozialisationsbezug . . . . .	56
3.2.1	<i>Sozialisation für den Beruf</i> . . . . .	57
3.2.2	<i>Sozialisation durch den Beruf</i> . . . . .	59
3.2.3	<i>Sozialisation in Organisationen</i> . . . . .	60
3.3	Sozialisationserträge als subjektive Entwicklungsprozesse . . . . .	62
3.3.1	<i>Berufliche Identität</i> . . . . .	62
3.3.2	<i>Berufliche Rolle</i> . . . . .	63
3.4	Zusammenfassung und Konsequenzen für die eigene Studie . . . . .	65
<b>II.</b>	<b>Studie . . . . .</b>	<b>67</b>
<b>4.</b>	<b>Methoden und Auswertungsansätze der empirischen Untersuchung .</b>	<b>69</b>
4.1	Zugang zum Untersuchungsfeld und Beschreibung des Samples . . . . .	70
4.2	Methoden und Erhebungsdesign der empirischen Untersuchung . . . . .	77
4.3	Konzeption der Auswertung . . . . .	80
4.3.1	<i>Temporale Dimensionen des Berufseinstieges</i> . . . . .	81
4.3.2	<i>Rahmenbedingungen des Berufseinstieges</i> . . . . .	85
4.3.3	<i>Exkurs: Erving Goffmans Rahmen-Analyse und ihre Bedeutung für den Berufseinstieg</i> . . . . .	87
4.3.4	<i>Rahmenkategorien des Berufseinstieges</i> . . . . .	89
<b>III.</b>	<b>Ergebnisse . . . . .</b>	<b>97</b>
<b>5.</b>	<b>Sozialisation für den Beruf: die vorberufliche Phase . . . . .</b>	<b>99</b>
5.1	Das Studium der Erwachsenenbildung/Weiterbildung . . . . .	100
5.1.1	<i>Die Studienwahl als zielgerichtete Entscheidung oder zweite Wahl</i> . . . . .	101
5.1.2	<i>Die Gestaltung des Studiums</i> . . . . .	105
5.2	Die Relevanz des Studiums für den Berufseinstieg . . . . .	110
5.2.1	<i>Das Studium als Berufsvorbereitung</i> . . . . .	111
5.2.2	<i>Das Studium als Lizenzerwerb</i> . . . . .	113
5.2.3	<i>Das Studium als Persönlichkeitsentwicklung</i> . . . . .	114
5.3	Außeruniversitäre Lern- und Erfahrungsräume . . . . .	115
5.3.1	<i>Praktika als Orte der Orientierung und des Entdeckens</i> . . . . .	116
5.3.2	<i>Nebenbeschäftigung als Ergänzung zum Studium</i> . . . . .	118
5.4	Die Transition von der Hochschule in den Beruf: mühelos oder mühevoll . . .	120
5.4.1	<i>Mühelose Transition</i> . . . . .	122
5.4.2	<i>Mühevollle Transition</i> . . . . .	123
5.5	Zusammenfassung . . . . .	123
<b>6.</b>	<b>Sozialisation durch den Beruf: die berufliche Phase . . . . .</b>	<b>127</b>
6.1	Die Phase der Konfusion: „Bin ich hier auf dem richtigen Weg?“ . . . . .	127
6.1.1	<i>Organisationaler Handlungsrahmen – Kennenlernen von Aufgaben, Spielräumen und Arbeitszeiten</i> . . . . .	128
6.1.2	<i>Sozialer Interaktionsrahmen – Die Führungskraft als (fehlende) Unterstützung</i> . .	144
6.1.3	<i>Individueller Subjektrahmen – Klärung diffuser beruflicher Rollen</i> . . . . .	149
6.1.4	<i>Zusammenfassung</i> . . . . .	154

6.2	Die Phase der Konsolidierung: „Man hat einfach erste Erfahrungen“ . . . . .	156
6.2.1	<i>Organisationaler Handlungsrahmen – Programmplanung als Tätigkeitsschwerpunkt und Arbeitszeit als konfliktreicher Faktor</i> . . . . .	157
6.2.2	<i>Sozialer Interaktionsrahmen – Interaktionen mit organisationsfremden Beteiligten</i> . . . . .	167
6.2.3	<i>Individueller Subjektrahmen – Einnehmen einer Rollendistanz.</i> . . . . .	170
6.2.4	<i>Zusammenfassung.</i> . . . . .	173
6.3	Die Phase der Progression: „Hier bin ich auch echt angekommen“ . . . . .	175
6.3.1	<i>Organisationaler Handlungsrahmen – Spannungsfelder pädagogischer Tätigkeiten und Veränderungen der Arbeitszeit</i> . . . . .	176
6.3.2	<i>Sozialer Interaktionsrahmen – Die Führungskraft als Vorbild und Sparringspartner</i> . . . . .	186
6.3.3	<i>Individueller Subjektrahmen – Rollenwechsel und Entwicklung beruflicher Selbstverständnisse</i> . . . . .	190
6.3.4	<i>Zusammenfassung.</i> . . . . .	204
<b>7.</b>	<b>Bewältigungsstrategien und organisationale Maßnahmen im Rahmen des Berufseinstieges</b> . . . . .	<b>209</b>
7.1	Bewältigungsstrategien von Berufseinsteigenden . . . . .	209
7.1.1	„Schnell geht’s halt, wenn ich jemanden frage“ – die Strategie „Fragen“ . . . . .	211
7.1.2	„Das muss man sich mal irgendwie aufschreiben“ – die Strategie „Verschriftlichen“ . . . . .	214
7.1.3	„Ich lese zum ersten Mal, seit ich da bin“ – die Strategie „Lesen“ . . . . .	214
7.1.4	„Was kann ich noch in Ergänzung machen in Bezug auf den Beruf“ – die Teilnahme an formaler Weiterbildung . . . . .	215
7.2	Institutionelle Maßnahmen zur Eingliederung von neuem Personal . . . . .	218
7.2.1	„Sie hat irgendwie so eine Kümmermentalität“ – die Bedeutung von Mentoren . . . . .	218
7.2.2	„Wir können uns gegenseitig helfen“ – kollegiale Unterstützungsformen . . . . .	220
7.2.3	„Zum Anfang braucht man halt noch ganz viel Feedback“ – die Bedeutung von Feedback . . . . .	222
7.3	Zusammenfassung. . . . .	224
<b>IV.</b>	<b>Fazit</b> . . . . .	<b>229</b>
<b>8.</b>	<b>Resümee und Ausblick</b> . . . . .	<b>231</b>
8.1	Der Berufseinstieg als Auslöser krisenhafter Lern- und Reflexionsprozesse. . . . .	232
8.2	Vorbereitung auf den Berufseinstieg als Gegenstand individueller Professionalisierung und Professionalität . . . . .	236
8.3	Professionelle Begleitung von beruflichen Übergängen . . . . .	238
8.4	Gründung eines Berufsverbandes für Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner . . . . .	239
8.5	Desiderate an die Erwachsenenbildungs- und Weiterbildungsforschung. . . . .	240
<b>9.</b>	<b>Literaturverzeichnis</b> . . . . .	<b>243</b>
	<b>Internetquellen</b> . . . . .	<b>267</b>
	<b>Zusammenfassung</b> . . . . .	<b>269</b>
	<b>Abstract</b> . . . . .	<b>269</b>
	<b>Autorin</b> . . . . .	<b>271</b>





# Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

---

<b>Abb. 1</b>	Handlungszyklus in der Weiterbildung (Faulstich/Zeuner 2010, S. 16) .....	36
<b>Abb. 2</b>	Phasenmodell zur Untersuchung der Sozialisation für und durch den Beruf (eigene Darstellung) .....	85
<b>Abb. 3</b>	Strukturmodell der Sozialisationsbedingungen (Geulen/Hurrelmann 1980, S. 65).....	86
<b>Abb. 4</b>	Dimensionen der vorberuflichen Phase (eigene Darstellung).....	100
<b>Tab. 1</b>	Dimensionen der makro- und mikrodidaktischen Tätigkeitsbereiche in der Erwachsenenbildung (Faulstich/Zeuner 2010, S. 24–25) .....	36
<b>Tab. 2</b>	Sozialstatistische Daten der Interviewpersonen (eigene Darstellung).....	77
<b>Tab. 3</b>	Temporale adverbiale Bestimmungen aus dem Interviewmaterial (eigene Darstellung).....	82
<b>Tab. 4</b>	Organisationaler Handlungsrahmen in der Konfusionsphase (eigene Darstellung).....	130
<b>Tab. 5</b>	Organisationaler Handlungsrahmen in der Konsolidierungsphase (eigene Darstellung).....	158
<b>Tab. 6</b>	Aufgaben und Tätigkeiten in der Progressionsphase (eigene Darstellung) ..	176
<b>Tab. 7</b>	Individueller Subjektrahmen in der Progressionsphase (eigene Darstellung) .....	191



# Vorwort

---

Professionsentwicklung als Übergangsgelingen im Berufseinstieg stellt generell eine bedeutsame Phase jeder individuellen Biographie dar. Für die Erwachsenenbildung sind diese Übergänge deshalb theoretisch wie empirisch so interessant, weil die Dynamik ihrer Beschäftigungsfelder, die Diversität von Vertragsverhältnissen und Beschäftigungsformen sowie insgesamt die Unübersichtlichkeit und geringe Regelung des Zugangs zum Berufsfeld einen Einstieg in den Beruf nicht einfach machen. Zudem ist, trotz allen disziplinären Bemühungen zur Akademisierung des Personals z.B. über genuine Studienangebote oder spezifische (wissenschaftliche) Weiterbildungskonzepte, parallel weiterhin ein schwach ausgeprägtes professionsbezogenes Selbstverständnis bei den – nicht nur angehenden – Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern zu beobachten. Hochschulabsolventinnen und -absolventen kommen also in ein Berufsfeld, in dem es wichtig erscheint, der Vielfalt, Diffusion, Offenheit und Zufälligkeiten mit Interesse, Initiative, Orientierungsfähigkeit bis Durchsetzungsvermögen zu begegnen. Diese Spannungsverhältnisse thematisiert der vorliegende Band aus der Reihe ‚Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen‘.

In ihrer explorativen Studie zu Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern wendet sich Melanie Benz-Gydat den Fragen zu, welche Phasen beim Berufseinstieg in eine hauptamtliche Tätigkeit in der Erwachsenenbildung durchlaufen werden und wie diese angegangen und bewältigt werden. Wie wird der Übergang im und dann vom Studium der Erziehungs- und Bildungswissenschaften mit genuinem Schwerpunkt der „Erwachsenen- und Weiterbildung“ von den Absolventinnen und Absolventen erlebt und gestaltet? Antworten finden sich bezogen auf Identitätsentwicklung, Rollenübernahme und -gestaltung, Ausdifferenzierung beruflicher Anforderungen zwischen Routinisierung und reflexiver Suche nach Handlungs- und Verantwortungsfeldern. Auch soziale Interaktionen und insbesondere die Rolle der Vorgesetzten sowie verschiedene Handlungen und Entscheidungen im (auch widerständigen) Umgang mit organisationalen Strukturen bzw. betriebswirtschaftlichen Ausrichtungen werden in den Blick genommen. Noch immer sehen sich die jungen Berufseinsteigerinnen und -einstieger aufgefordert, gegen die Marginalisierung des Bildungsbegriffs als Leitlinie für das eigene Handeln einzutreten und auf Freiräume professioneller Gestaltung gegenüber einrichtungsspezifischer Organisationsstrukturen oder Marktmechanismen hinzuwirken.

Professionalitätentwicklungen werden durch die vorliegende Studie komplex über iterative Verläufe und Wechselprozesse zwischen subjektiver Interpretationsarbeit, aktiver Gestaltung von Berufsrealitäten und vielfältigen Einflüssen (bis hinein ins Private) erfasst und beschrieben. In der Unterscheidung einer professionellen Sozialisation *für* den Beruf (vorberufliche Phasen) und *durch* den Beruf (berufliche Phasen) betont Melanie Benz-Gydat den Abschied von Vorstellungen linearer Verläufe in der beruflichen Professionalisierung. Angereichert durch die Gruppensoziologische Perspektive aus E. Goffmans Rahmenanalyse mit ihren Elementen des ‚Selbst‘ (fragil und gefährdet), der ‚Rollen‘ und ‚sozialen Handlungen‘ werden Übergänge als nicht immer bewusst und doch leitendes interaktionales Geschehen ausdifferenziert. Im Wechselspiel von ‚organisationalen Handlungsrahmen‘, ‚sozialen Interaktionsrahmen‘ und ‚individuellen Subjektrahmen‘ sind Berufseinstiege dann als zeitlich (rekursive) Verläufe zwischen Konfusion, Konsolidierung und Progression wie auch kontinuierliche Lernprozesse im Sinne schrittweiser Transitionen zu charakterisieren. Beginnende Übergänge werden mit ihren ‚krisenhaften Erfahrungen‘ und als Orte des ‚Dazwischen‘ zu Lernanlässen und konkreten Lernanfängen. Übergangsprozesse im weiteren Verlauf dienen wiederholter Orientierung und lernender Erweiterungen.

In der dargestellten inhaltlichen Zuspitzung und interdisziplinären Anreicherung betritt die Autorin mit ihrer Arbeit Neuland. Indem der spezifische Fokus des Berufseinstiegs als Übergang unter *transitorischer* und *temporaler* Verlaufsperspektive professionell, interaktiv sowie strukturell ausgedeutet wird, werden neuartige Einblicke in Handlungs- und Entscheidungsprozesse möglich. Das Wissen darum wird gerade in naher Zukunft unter Erwartung kommender Generationenwechsel in den Bildungseinrichtungen sowohl für die professionelle Identitätentwicklung und die akademische Professionalisierung als auch für Weiterbildungsorganisationen als Arbeitgeber überaus hilfreich und unterstützend sein.

Hamburg im April 2017

*Prof.in Dr.in Sabine Schmidt-Lauff*

# 1. Einführung: Der Berufseinstieg als bedeutsame Phase im Lebenslauf

---

Der Übergang in einen Beruf kann als ein Lebensereignis betrachtet werden, das einem Meilenstein im Lebenslauf gleichkommt und einen entscheidenden Wendepunkt darstellt, der nicht nur im Verlassen der Jugendphase hin zum Eintritt in das Erwachsenenendasein (vgl. Hurrelmann 1993) besteht. Übergänge im Lebenslauf, wie der Berufseinstieg, können vielmehr als längerfristige, prozessuale Phasen des Wandels begriffen werden (vgl. Hof/Maier-Gutheil 2014, S. 148–149).

Übergänge sind an soziale Institutionen und ihre normativen Erwartungen gekoppelt und werden dementsprechend gestaltet. Für die vorliegende Arbeit liegt der Fokus der Betrachtungen auf dem Wechsel von einer Hochschule in eine Einrichtung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Dabei ist der Übergang in einen Beruf mit der Aufforderung verbunden, sich mit beruflichen Anforderungen auseinanderzusetzen (vgl. Walther u. a. 2014, S. 219).

Diese Arbeit betrachtet den Berufseinstieg von Akademikerinnen und Akademikern, die ein erziehungswissenschaftliches Studium mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung/Weiterbildung absolviert haben. Das bisher erworbene Wissen aus ihrem Studium und bisherige Erfahrungen werden reflektiert, revidiert und an die Praxis angepasst. Die Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger verlassen ihr vertrautes Bezugssystem – die Universität – und machen Erfahrungen in der Arbeitsorganisation, die zu Unsicherheiten führen können. Ihnen fehlt ein individueller professioneller Referenzrahmen, der diese Unsicherheiten ins Verhältnis zu anderen Erfahrungen setzen kann. Erst im Laufe der beruflichen Tätigkeiten können sie ihren Referenzrahmen inhaltlich füllen und als Bezugsgröße nutzen. Darauf macht beispielsweise Ewald Terhart aufmerksam und fasst die Phase des Berufseinstieges folgendermaßen zusammen:

*„Die Berufseinstiegsphase ist die entscheidende Phase in der beruflichen Sozialisation und Kompetenzentwicklung. [...] Hier bilden sich personenspezifische Routinen, Wahrnehmungsmuster und Beurteilungstendenzen sowie insgesamt die Grundzüge einer beruflichen Identität. Die in dieser Phase gemachten und verarbeiteten Erfahrungen sind für die weitere Entwicklung (im Hinblick auf Stabilität wie Wandel) der Person in ihrer Berufsbiografie und Kompetenzentwicklung von großer Bedeutung.“* (Terhart 2000, S. 128)

Der Eintritt in das Berufsleben ist also ein entscheidender Schritt in der beruflichen Sozialisation, die als andauernder, aktiver Verarbeitungsprozess zwischen innerer und äußerer Realität verstanden werden kann (vgl. Hurrelmann 2002, S. 25–28). Der Beruf nimmt einen großen Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung ein und macht einen wichtigen Bestandteil der eigenen Identität aus. Das Individuum vollzieht im Zuge dieses Überganges einen Statuswechsel und übernimmt neue Rollen, was zu einer Veränderung von Identität führen kann (vgl. Tillmann 2010). Peter Groskurth bezeichnet den Arbeitsplatz sogar als „Schule der Nation“, da der Erwachsene nirgendwo anders so nachhaltige Erfahrungen mache wie im Berufsleben (vgl. Groskurth 1979a). Der Berufseinstieg im Speziellen kann dabei eine Umbruchsituation, ein kritisches Lebensereignis (vgl. Faulstich 2011) sein; er lässt den Einzelnen wachsen oder zerbrechen. Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger machen eine Gratwanderung zwischen Erprobung und Können, Wissen und Nichtwissen, Ansprüchen und Grenzen sowie zwischen Belastung und Schonung, um sich in ihren neuen Rollen und in den ungewohnten sowie komplexen Aufgaben- und Handlungsabläufen zurechtzufinden.

Doch welchen konkreten Problemen und Anforderungen stehen Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger gegenüber? Ein Blick in die Forschungsliteratur zum Thema zeigt, dass sie in einem Praxisfeld entstehen, das sich durch Antinomien und Paradoxien auszeichnet.

## **1.1 Der Berufseinstieg in erwachsenenbildnerischen Praxisfeldern zwischen Antinomien und Paradoxien**

Wer eine Tätigkeit in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung aufnimmt, tritt in ein Praxisfeld, welches von Paradoxien und Antinomien geprägt ist (vgl. Schmid-Lauff/von Hippel 2012). Dieses Spannungsverhältnis lässt sich mit dem Zustand der „mittleren Systematisierung“ erklären (vgl. Faulstich 2001). Diese beinhaltet eine „Segmentation des Feldes“ bezogen auf die institutionelle Vielfalt, ein nicht definiertes Tätigkeitsfeld, unterschiedliche Beschäftigungsverhältnisse und verschiedene Ausbildungsgänge (ebd., S. 279–280). Entsprechend wird der Erwachsenenbildung/Weiterbildung von Peter Faulstich eine „höchstens ansatzweise, eher sogar als marginal zu bezeichnende Professionalisierung“ (Faulstich 1996, S. 51) attestiert.

Eine weitere Besonderheit, die das Berufsfeld der Erwachsenenbildung/Weiterbildung betrifft, ist die Tatsache, dass im Gegensatz zu anderen pädagogischen Berufen wie dem des Lehrers keine Berufsvorbereitung in Form eines Referendariats stattfindet. Erste berufliche Praxis erleben Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger in täglichen Arbeitshandlungen. Berufserfahrungen werden als Aufschichtung von Erfahrungswissen verstanden.

Ein Blick zurück in die Geschichte zeigt, dass diese Besonderheit des erwachsenenbildnerischen Berufseinstieges kein neues Phänomen ist und es praktische

Ansätze gab, den Berufseinstieg zu begleiten. Beispielsweise bot die Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (PAS) Ende der 1950er-Jahre die als „Falkenstein-Seminare“ bekannten Einführungsseminare für hauptberuflich pädagogisches Personal an, die sich in Studentenseminare, Assistentenseminare und Informationsseminare untergliederten (vgl. Heuer 2010, S. 147–148). Die Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (PAS) legte großen Wert auf die Einführung neuer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter (vgl. Gieseke 1989, S. 35; Hohmann 2000). Darüber hinaus wurden drei Werke herausgegeben (Gieseke u.a. 1979; Hufer u.a. 1982; PAS 1989), die damals als Orientierungshilfen zum Berufseinstieg in die Volkshochschule dienten. Ab dem Jahr 2000 wurden die Berufseinführungsseminare, die nach der Umwandlung der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (PAS) in den 1990er-Jahren ins Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) von diesem angeboten wurden, nicht weiter fortgeführt (vgl. Heinold-Krug 2000, S. 207).

Ein Projekt zur „Entwicklung und Erprobung eines Berufseinführungskonzepts für hauptberufliche Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner“, das als Kooperation zwischen der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE) und der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE) durchgeführt wurde, erkannte ebenfalls die Notwendigkeit, das Augenmerk auf den Berufseinstieg in die erwachsenenbildnerische Praxis zu richten. „Die Berufseinführung ist ein wichtiger Baustein zur Professionsentwicklung und zur Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung“ (Bergold/Seiverth 2000, S. 4). Die Ausbildung und die berufliche Identität des hauptberuflichen Personals verbunden mit einer pädagogischen Professionalität, so Andreas Seiverth, machen ein Kernelement des Qualitätsanspruches in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung aus (Seiverth 2013, S. 36).

Die Intention des Projekts wurde wie folgt beschrieben:

*„Erwachsenenbildner/innen kommen aus unterschiedlichen Tätigkeitsfeldern und bringen vielseitige, aber kaum vergleichbare Qualifikationen mit. [...] Andererseits treffen sie in den Bildungseinrichtungen auf die unterschiedlichsten Arbeitsplatzbeschreibungen und suchen passgenaue und situationsgerechte Lösungsansätze für alltägliche Probleme.“* (Bergold/Seiverth 2000, S. 3)

Trotz des Ziels, ein Berufseinführungskonzept in die kirchliche Erwachsenenbildung dauerhaft implementieren zu wollen, wurden Berufseinführungen der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE) und der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE) mittlerweile eingestellt (vgl. Seiverth/Fleige 2014, S. 58).

Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung müssen also, unabhängig von ihrem Studium, weiterhin ohne eine antizipatorische Sozialisation in der Praxis auskommen, was Wiltrud Gieseke wie folgt kommentiert:

*„Wir haben es mit einem qualifikatorischen Minimum als Eingangsbedingung zu tun bei gleichzeitigem Druck, den Arbeitsanforderungen nachzukommen und eine pädagogi-*



*sche Auslegung der Tätigkeit vorzunehmen, sich quasi aus dem Stand professionell zu verhalten.“ (Gieseke 1989, S. 50)*

Zu fragen ist in diesem Zusammenhang, wie Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger unter solchen Bedingungen Tätigkeiten in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung aufnehmen und wie sie mit der vorgefundenen Realität im Zuge ihrer beruflichen Sozialisation umgehen.

In anderen Disziplinen wie der Lehrerbildung ist der Berufseinstieg von Hochschulabsolventinnen und -absolventen bereits ein viel diskutiertes Thema. Empirische Arbeiten von Uwe Hericks (2006,) Susanne Martinuzzi (2007), Manuela Keller-Schneider (2010) und Ursula Huber (2010) widmen sich der Transition vom Studium in den Arbeitsort Schule mit seinen Aufgaben und Schwierigkeiten. Darüber hinaus existiert eine Vielzahl von Ratgebern, um den Einstieg in den Lehreralltag mit seinen speziellen Themen zu bewältigen. Welche aktuellen Bezüge das Thema des Berufseinstieges aufweist, zeigt eine Tagung im Jahr 2014 zum Thema „Berufseinstieg von Lehrpersonen. Modelle – Wirkungen – (Weiter-)Entwicklungen“, die von der PH Zürich veranstaltet wurde (vgl. Tagung „Berufseinstieg von Lehrpersonen“ an der Pädagogischen Hochschule Zürich). Auch in der Sozialarbeit, als weitere pädagogische Disziplin, liegen Arbeiten vor, die sich mit dem Berufseinstieg befassen (vgl. Nagel 1997; Surkemper 2002).

## **1.2 Forschung zur Professionsentwicklung in der Erwachsenenbildung: ein Überblick**

Wie aus den bisherigen Erläuterungen deutlich wurde, stellen Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger eine besondere Personengruppe der Arbeitswelt dar. Bevor jedoch auf Forschungsarbeiten zum Berufseinstieg in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung eingegangen wird (1.2.3), werden zunächst Studien vorgestellt, die sich mit erwachsenenbildnerischem Personal im Allgemeinen bzw. mit Leitungspersonal und hauptberuflichen Mitarbeitenden im Besonderen auseinandersetzen (1.2.1). Diese Personengruppe ist für die vorliegende Studie von besonderem Interesse, da die Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger dieser Untersuchung ebenfalls als hauptberufliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in einem Tätigkeitsfeld der Erwachsenenbildung/Weiterbildung eine Anstellung beginnen.

Sogenannte Verbleibstudien von Diplompädagoginnen und -pädagogen gehen der Frage nach, wo Absolvierende nach ihrem Studium ein Anstellungsverhältnis erhalten (1.2.2). Außerdem untersuchen diese Studien, welche Chancen Absolventinnen und Absolventen eines erziehungswissenschaftlichen Studiums auf dem Arbeitsmarkt haben und wie lange die Bewerbungsphase von ihnen andauert. Damit geben diese Studien indirekt Auskünfte über den Übergang von der Hochschule in die Praxis.

Studien, die sich der Personengruppe der Trainerinnen bzw. Trainer und Kursleitenden in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung beschäftigen, bleiben an dieser Stelle unberücksichtigt. Es handelt sich dabei um spezifische Problemstrukturen,

die in dieser Arbeit nicht bearbeitet werden können. Dafür sei an dieser Stelle u. a. auf Arbeiten von Arabin (1996), Bastian (1997), Fuchs (2011), Graf (2011), Kade (1989) und Reichart (2008) verwiesen.

### 1.2.1 Empirische Studien zum hauptberuflich pädagogischen Personal in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung

Die folgenden ausgewählten Studien zu hauptberuflichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung zeichnen einerseits die differenzierten Tätigkeitsfelder der Erwachsenenbildung/Weiterbildung nach und stellen die Bedingungen, unter denen pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in einem Praxisfeld der Erwachsenenbildung/Weiterbildung tätig sind, dar. Andererseits geben sie Aufschluss über die Entwicklung und Ausgestaltung eines beruflichen Selbstverständnisses, was Inhalt und Ziel von beruflichen Sozialisationsprozessen ist.

Ursula Sauer-Schiffer (2000) beschäftigt sich in ihrer Studie „Biographie und Management. Eine qualitative Studie zum Leitungshandeln von Frauen in der Erwachsenenbildung“ mit Berufskarrieren hauptberuflicher Leiterinnen von Volkshochschulen. Das Ziel ihrer Untersuchung ist die Analyse und Entwicklung von Leitungstypen bezogen auf ihr pädagogisches Handeln, ihre Einstellungen zur Leitung und ihre Leitungskompetenz (Sauer-Schiffer 2000, S. 91–92). Durch den Vergleich des Leitungshandelns erhält sie differenzierte Typen. Es zeigt sich, dass Leitungshandeln und Leitungsverständnis bei allen Befragten mit einem entwickelten Bildungsbegriff, beruflichen Erfahrungen sowie professionellen Kompetenzen begründet werden. Eine weitere qualitative Untersuchung zum Leitungshandeln liegt von Steffi Robak (2004) vor. In ihrer Studie „Management in Weiterbildungsinstitutionen. Eine empirische Studie zum Leitungshandeln in unterschiedlichen Konstellationen“ geht Robak von einem Bildungsmanagement aus, welches Veränderungen sowohl für Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung als auch für das Personal im Hinblick auf betriebswirtschaftliche Prämissen nach sich zieht. Robak konstatiert, dass das Managementhandeln von Leitungspersonal nicht in jedem Falle einem betriebswirtschaftlichen Handeln folgt, sondern vom spezifischen Bildungsauftrag der jeweiligen Einrichtung abhängt.

In seiner Studie „Pädagogische Professionalisierung betrieblicher Bildungsarbeit“ befragte Rolf Arnold (1983) Betriebspädagoginnen und -pädagogen, welche Zusammenhänge zwischen Lebenswelt, individueller Lebensgeschichte, Identität, Beruf, Deutungsmustern und Handlungsstrategien bestehen.

Als Ergebnis konstatiert Arnold:

*„Die Betriebspädagogen greifen [...] überwiegend auf verfügbare Wissensbestände und Orientierungsmaßstäbe aus ihren jeweiligen anderen lebensweltlichen und lebensgeschichtlichen Kontexten (‘Menschenkenntnis’, ‘Führungserfahrung’, ‘Fachsozialisierung’) zurück und ‚verarbeiten‘ bzw. funktionalisieren diese zu einem Entwurf ihrer Berufsidentität.“ (ebd., S. 352)*

Roswitha Peters befragte in ihrer Studie „Erwachsenenbildungs-Professionalität. Ansprüche und Realitäten“ (2004) hauptberufliches Personal in unterschiedlichen Berufsfeldern der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Dabei wird das Berufsbewusstsein von Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern unter dem Gesichtspunkt erwachsenenpädagogischen Handelns und unter Berücksichtigung von Professionalität untersucht. Als Ergebnis ihrer Studie stellt Peters fest, dass sich die Tätigkeiten der befragten Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner aus didaktischen und nicht didaktischen zusammensetzt (ebd., S. 185). Letztere sind ihrer Ansicht nach „nicht-professionelle und nicht-professionalisierbare berufliche Tätigkeiten“ (ebd., S. 187), was sich auf das berufliche Selbstverständnis auswirkt. „Über ein Verständnis von professionellem Handeln und von Erwachsenenbildungs-Professionalität, das professionstheoretischen Kriterien annähernd genüge, verfügt keine/r der Interview-Partner/innen“ (ebd., S. 225). An dieser Stelle lässt sich ein Widerspruch erkennen, in dem Tätigkeiten, die von Peters als nicht didaktisch bezeichnet werden, von anderen Vertretern der Disziplin als pädagogische Handlungen anerkannt werden (vgl. u. a. Faulstich/Zeuner 2010; Robak 2004) und auch in dieser Studie als professionell gelten.

Eine weitere Studie, die sich mit dem Berufsfeld der Erwachsenenbildung/Weiterbildung unter der Perspektive eines beruflichen Selbstbildes beschäftigt, liegt von Christine Hartig (2008) vor. In ihrer Untersuchung „Berufskulturelle Selbstreflexion. Selbstbeschreibungslogiken von ErwachsenenbildnerInnen“ ist ihr erkenntnisleitendes Interesse, „wie die in der Erwachsenenbildung hauptberuflich Tätigen ihre berufliche Selbstbeschreibung vor dem Hintergrund des unscharf abgegrenzten Berufsfeldes und der sich permanent wandelnden Bedingungen in der Erwachsenenbildungslandschaft vornehmen“ (Hartig 2008, S. 16). Resümierend stellt Hartig fest, dass nicht beantwortet werden konnte, aus welchen Wurzeln eine berufliche Selbstbeschreibung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung stammt. Dazu bedürfe es weiterer Forschung, die sich der beruflichen „Einsozialisation“ zu widmen habe (ebd., S. 339).

Das hauptberufliche Personal in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung ist in der Regel überwiegend mit Planungs- und Konzeptionsarbeiten und/oder Beratungshandlungen beschäftigt. Empirische Arbeiten zu weiteren Tätigkeitsfeldern sind jedoch rar; dem der Beratung widmen sich Henning Pätzold (2004) und Andrea Zajac (2009). Für das Handlungsfeld der Programmplanung liegt eine Studie von Wiltrud Gieseke (2000a) vor, welche als Begleituntersuchung des Modellversuchs „Entwicklung und Erprobung eines Berufseinführungskonzepts für hauptberufliche Erwachsenenbildner/innen“ von der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE) und der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE) durchgeführt und bei der Programmplanung vielfältigen Analyse unterzogen wurde. Des Weiteren hat sich Karin Dollhausen (2008) mit Planungskulturen in der Weiterbildung beschäftigt.

Die vorgestellten Studien zeigen auf, welche professionellen Handlungen von Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern in der Praxis ausgeübt werden. Dabei wird jedoch nicht in den Blick genommen, wie und auf welchen We-

gen die Praktikerinnen und Praktiker ihre Berufserfahrung erlangt haben. Professionalität und die Entwicklung eines beruflichen Selbstverständnisses wird in den vorgestellten Studien als vorausgesetzt betrachtet. Schwierigkeiten und Probleme bei der Ausübung der Tätigkeitsfelder als auch der Einarbeitung in ein pädagogisches Handlungsfeld werden nicht problematisiert. Ebenfalls wird nur das Ziel „Professionalität“, aber nicht die Professionalitätsentwicklung der Subjekte beleuchtet. Diese Lücke schließt die vorliegende Arbeit, indem der Berufseinstieg in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung aus der Perspektive von Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern rekonstruiert wird, um aufzuzeigen, welche Handlungsschwierigkeiten und Wissenslücken in der ersten beruflichen Zeit entstehen können und wie die Professionalitätsentwicklung bei Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern über Sozialisationsprozesse erfolgt.

### **1.2.2 Verbleibstudien: Der Übergang vom Studium in den Beruf bei Diplompädagoginnen und -pädagogen**

Sogenannte Verbleibstudien verfolgen das Ziel zu erfassen, welche Arbeits- und Vermittlungschancen Absolvierende von erziehungswissenschaftlichen Studiengängen auf dem Arbeitsmarkt haben. Dabei geben diese zum Teil indirekt Auskünfte über die Eingliederung in den Beruf.

Frühe Studien zum Verbleib und Berufseinmündungsprozess von Diplom-Pädagogen respektive Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern wurden in den 1970er- von Baltes und Hoffmann (1975) und in den 1980er-Jahren von Bahnmüller u. a. (1988) durchgeführt. Neuere Verbleibstudien wurden durch Heinz-Hermann Krüger und Thomas Rauschenbach realisiert, die unter anderem den Übergang von Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftlern in den Beruf untersuchten (vgl. Krüger/Rauschenbach 2003 und 2004).

Während die Studien von Rauschenbach und Krüger Absolvierende aus ganz Deutschland einbezogen, untersuchten die Studien von Inka Wischmeier (2004) und Andrea Fink-Jacob (2010) Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger einer bestimmten Region bzw. Hochschule.

Verbleibstudien berücksichtigen unter anderem die Berufseinmündungsphase von Erziehungswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern. In diesem Zusammenhang findet in der Regel jedoch keine Differenzierung der unterschiedlichen erziehungswissenschaftlichen Fachrichtungen statt, bzw. die Eingliederung in ein Tätigkeitsfeld der Erwachsenenbildung/Weiterbildung wird nicht explizit untersucht. Außerdem wird nicht fokussiert, wie der Übergang in den Beruf von Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern bewältigt wird und mit welchen Problematiken sie im Zuge ihres Berufseinstieges konfrontiert werden. Individuelle und subjektive Einstellungen, Gründe und Biographien der Betroffenen bleiben unberücksichtigt. Hier sind Forschungsdesiderate erkennbar, mit denen sich die vorliegende Studie befasst.

### 1.2.3 Der Berufseinstieg von Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern als Gegenstand empirischer Forschung

Obwohl der Berufseinstieg innerhalb des erwachsenenbildnerischen Diskurses als eine bedeutungsvolle Phase im beruflichen Lebenslauf eines Individuums bewertet wird (vgl. Gieseke 1982, S. 236), war er bisher kaum Gegenstand andragogischer Forschung. Lediglich Wiltrud Gieseke schenkte dem Thema „Berufseinstieg in der Erwachsenenbildung“ in Verknüpfung mit beruflichen Sozialisationsprozessen Beachtung. In ihrer Studie „Habitus von Erwachsenenbildnern. Eine qualitative Studie zur beruflichen Sozialisation“ geht Wiltrud Gieseke der Frage nach, wie sich der Einarbeitungsprozess von Berufseinsteigern gestaltet, „um den Vorformen der Habitualisierung, die später in Fortbildungsveranstaltungen zu beobachten sind, auf die Spur zu kommen, und dieses alles zum Zwecke einer qualifizierten Unterstützung einer erwachsenenpädagogischen Professionalität“ (Gieseke 1989, S. 41).

Ausgehend von soziologischen, pädagogischen und psychologischen Sozialisations-theorien sowie dem Habituskonzept Pierre Bourdieus ermittelt Wiltrud Gieseke vier Aneignungsmodi, die bestimmte Denk- und Handlungsformen in Bezug auf Programmplanung widerspiegeln. Die vier Aneignungsmodi, die eine jeweils spezifische Sichtweise beruflicher Praxis darstellen, entwickeln sich entsprechend aus individuellen Arbeitsweisen und institutionellen Bedingungen (ebd., S. 153–154). Obwohl Giesekes Ausgangspunkt die Überlegung zum einem pädagogischen Habitus ist, muss sie am Ende feststellen, dass sich bei den Befragten kein beruflicher Habitus entwickelt habe (ebd., S. 227).

Auf weitere Forschung, die sich explizit dem Berufseinstieg von Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern widmet, kann nicht zurückgegriffen werden. Jedoch geht Sylvia Kade in ihrer Studie „Alternde Institutionen – Wissenstransfer im Generationenwechsel“ (2004) implizit auf die Gruppe von Berufseinstiegerinnen und Berufseinsteigern ein, indem sie den Wissenstransfer zwischen älteren, berufserfahrenen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern und Novizinnen bzw. Novizen in zwei Serviceeinrichtungen des Weiterbildungs- und Sozialsystems untersucht. Interessant für diese Arbeit ist die Frage, wie Berufseinstiegerinnen und Berufseinsteiger Wissen in Bezug auf ihre neuen Stellen erwerben. Als Ergebnis der Wissensstrukturen hält Kade fest, dass die berufliche Einarbeitung und Sozialisation implizit und im Arbeitsalltag erfolgt. Dabei wird angewandtes Wissen von älteren Kolleginnen und Kollegen übernommen, weil es sich im Handlungsvollzug bewährt hat (ebd., S. 186–187).

Beide vorgestellten Studien widmeten sich mehr oder weniger der Gruppe „Berufseinstiegerinnen und Berufseinsteiger“ in pädagogischen Praxisfeldern. Dabei konzentriert sich Gieseke in ihrer Studie auf das Handlungsfeld der Programmplanung in Volkshochschulen; jedoch stellen sich die Arbeitsbereiche für Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner von Beginn an als vielfältig und komplex dar, wie diese Studie aufzeigt. In diesem Zusammenhang ist ebenfalls darauf hinzuweisen, dass im Gegensatz zu Giesekes Sample die Befragten dieser Studie

ein Studium der Andragogik absolviert haben und sich in differenzierten Tätigkeitsfeldern der Erwachsenenbildung/Weiterbildung befinden. So können einerseits Rückschlüsse auf die Bedeutung des andragogischen Studiums hinsichtlich der beruflichen Entwicklung vorgenommen werden, und andererseits spiegeln die unterschiedlichen Tätigkeitsfelder die Heterogenität der Praxis wider. Unberücksichtigt bleibt bei Kades Studie, dass Sozialisationsprozesse und ein Wissenstransfer nicht nur über erfahrene Kolleginnen und Kollegen erfolgen können, sondern Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger differenzierte Strategien entwickeln, um die berufliche Anfangszeit zu bewältigen. Die vorliegende Studie öffnet den Blick für vielfältige Wege, um sich erforderliches Wissen anzueignen, sei es in Form von persönlichen Bewältigungsstrategien oder auch organisierten Maßnahmen der Einrichtungen.

Abschließend zum Forschungsstand ist zu konstatieren, dass sich die vorgestellten Studien bis auf die Studie von Wiltrud Gieseke (1989) auf hauptberuflich pädagogisches Personal konzentrieren, das den Berufseinmündungsprozess absolviert hat. Damit kann bei diesen Personen von einer langjährigen Berufserfahrung ausgegangen werden, die sich wesentlich von Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern unterscheidet. Ebenfalls wird in den vorgestellten Studien zugrunde gelegt, dass von Beginn der Berufstätigkeit eine Professionalität in beruflichen Handlungen gezeigt werden kann. Dass Schwierigkeiten, Probleme als auch Konflikte im und durch den Beruf auftreten können, wurde bisher nicht untersucht.

## 1.3 Zielsetzung und Aufbau der Arbeit

Wie im Überblick zum Stand der Professionsforschung gezeigt wurde, wird in den wenigsten Fällen der Blick auf die Gruppe der Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger gerichtet. Bereits 1988 plädierte Ortfried Schöffter dafür, Sozialisationsprozesse im Zuge des Berufseinstieges in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung eingehenderen Untersuchungen zu unterziehen:

*„Um das genauer bestimmen zu können, was aus der Vielfalt der bisherigen Sozialisation innerhalb der einzelnen Tätigkeitsfelder der Bildungsarbeit am Ende Profil erhält und praktische Bedeutung erlangt, kommt es darauf an, die typischen Lernprozesse nachzuvollziehen, die neue Mitarbeiter beim Eintritt in ein Berufsfeld oder beim Erschließen eines neuartigen Tätigkeitsbereiches der Weiterbildung zu durchlaufen haben.“* (Schöffter 1988, S. 199)

### 1.3.1 Zielsetzung der Untersuchung

Ausgehend vom bisherigen Stand der Forschung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung ist es Ziel der vorliegenden Dissertationsschrift, die Phase des Berufseinstieges von Absolventinnen und Absolventen des Diplom- bzw. Masterstudiengangs Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung/Weiterbildung in unterschiedlichen Tätigkeitsfeldern der Erwachsenenbildung/Weiterbildung zu untersuchen.

Konkret wird dem subjektiven Erleben und Deuten sowie der individuellen Auseinandersetzung in dieser ersten beruflichen Phase nachgegangen mit dem Ziel, die berufliche Praxis von Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern in erwachsenenbildnerischen Tätigkeitsfeldern nachzuzeichnen. Erkenntnisleitendes Interesse der Untersuchung ist es, die besonderen Kennzeichen und Charakteristika des Berufseinstieges in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung zu erheben, zu analysieren und zu interpretieren. Von Bedeutung sind dabei individuelle Aneignungsprozesse, Anpassungsprobleme in die Institution, Reflexionsgegenstände sowie Thematisierungen des Berufseinstieges.

Diese Ergebnisse können auf unterschiedlichen Ebenen von Interesse sein: Erstens könnten Erkenntnisse zum Berufseinstieg in erwachsenenpädagogische Handlungsfelder Studierender des erziehungswissenschaftlichen Fachs mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung/Weiterbildung und damit zukünftigen Praktikerinnen und Praktikern nützlich sein, um in Erfahrung zu bringen, mit welchen Themen und möglichen Problematiken sie im Rahmen ihres Berufseinstieges konfrontiert werden können. Es handelt sich somit um eine Vorbereitung auf die Integration in eine Institution der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, bei dem eine erste Auseinandersetzung mit der beruflichen Sozialisation erfolgen würde. Zu wissen, welche Schwierigkeiten, (Handlungs-)Hindernisse oder Diskrepanzerfahrungen mit der Transition in ein pädagogisches Praxisfeld entstehen können, kann möglicherweise einen „Praxisschock“ abmildern. Folglich könnte eine erfolgreiche Integration in den Beruf erhöht und Gefühle von möglicher Unzufriedenheit abgeschwächt werden.

Darüber hinaus können zweitens die Ergebnisse zum Berufseinstieg in erwachsenenbildnerische Praxis genutzt werden, um die akademische Professionalisierung im Rahmen des erziehungswissenschaftlichen Studiums mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung/Weiterbildung gezielt auf den Übergang zwischen der Hochschule und der beruflichen Praxis auszurichten. Studierender könnte das Wissen zum Berufseinstieg auf einer theoretischen Ebene nähergebracht werden, um eine Vorbereitung auf den Beruf zu ermöglichen und Reflexionsfragen anzuregen. Ausgehend von den gewonnenen Erkenntnissen über die Einarbeitungsphase in der erwachsenenpädagogischen Praxis können Überlegungen ausgearbeitet werden, wie diese erste berufliche Phase vorbereitet und unterstützt werden könnte, um Professionalität und professionelles Handeln zu fördern. Eine individuelle Professionalisierung und Professionalitätsentwicklung von Studierenden bzw. Hochschulabsolventinnen und -absolventen würde damit unterstützt werden.

Für die Praxis der Erwachsenenbildung/Weiterbildung könnten drittens die Ergebnisse zum Einstieg in erwachsenenpädagogische Handlungsfelder Aufschluss darüber geben, was es bedeutet, als Berufseinsteigerin oder Berufseinsteiger in eine Einrichtung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung einzutreten. Sowohl Vorgesetzte als auch Kolleginnen und Kollegen können mit dem Wissen zu Eingliederungsschwierigkeiten und Handlungsproblematiken gezielte Hilfestellung bei der Einarbeitung in das neue berufliche Umfeld leisten. So könnten sowohl

für Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger als auch die Institution kürzere Einarbeitungszeiten mit geringeren negativen Erfahrungen gewährleistet werden.

Für die Disziplin der Andragogik werden viertens empirische Explorationen vorgenommen, um anschlussfähige Fragestellungen zu erarbeiten. Sowohl für die Bildungspraxis als auch die Disziplin der Erwachsenenbildung/Weiterbildung wird wissenschaftliches Wissen zur Verfügung gestellt, um Überlegungen und Diskussionen zur Entwicklung des eigenen Nachwuchses zu befördern. Eine solche praxisbezogene Anwendung von Forschungsergebnissen zur Verbesserung der Berufseinführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung kann einen Beitrag zu einer antizipativen Professionalitäts- und beruflichen Sozialisationsentwicklung leisten, sodass sich die Erwachsenenbildung/Weiterbildung als zukünftige Profession von anderen (pädagogischen) Disziplinen abgrenzen und Alleinstellungsmerkmale im Hinblick auf ihr Personal und deren Professionalität vornehmen könnte.

Im Mittelpunkt des Forschungsinteresses stehen die folgenden Fragestellungen:

- Wie erleben, bewerten und reflektieren Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger ihre berufliche Anfangszeit im Tätigkeitsfeld der Erwachsenenbildung/Weiterbildung?
- Wie bewältigen Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger Anforderungen in der Phase des Berufseinstieges? Stellen sie sich als aktiv handelnde Subjekte dar?
- Wie entwickeln und verändern sich Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger in dieser ersten Berufsphase?
- Verändert sich ihr pädagogisches Handeln im Laufe des Berufseinstieges?

Dabei werden das Handeln und die Entwicklungen aus Sicht der Befragten rekonstruiert. Gleichzeitig spielen der Handlungsrahmen der jeweiligen Organisationen und das Arbeitsumfeld eine bedeutende Rolle für die Tätigkeiten und die individuelle Professionalitätsentwicklung der Befragten. Die Arbeit kann also auf einer Schnittstelle zwischen Biographieforschung bezogen auf die subjektive berufliche Entwicklung von Berufseinsteigenden, der Professionsforschung und der Organisationsforschung der Erwachsenenbildung verortet werden. Hinzu kommt der theoretische Bezug aus der Berufssozialisationsforschung.

Im Rahmen eines qualitativen Forschungsansatzes wurden mit vier Berufseinsteigerinnen und einem Berufseinsteiger problemzentrierte Interviews durchgeführt. Die Studie konzentriert sich auf Hochschulabsolventinnen und -absolventen mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung/Weiterbildung, weil einerseits davon ausgegangen wird, dass professionelles pädagogisches Handeln vorzugsweise von diesen Absolvierenden erwartet werden kann (Peters 2005, S. 185). Andererseits sollte die Konzentration auf Personen mit universitärem Abschluss den Anspruch disziplinärer Professionsdebatten widerspiegeln, in denen die akademische Qualifikation von hauptberuflichen Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern eine wichtige Rolle spielt (vgl. Egetenmeyer/Schüßler 2012a).



Um die Heterogenität der beruflichen Tätigkeitsfelder auch im Hinblick auf die zu untersuchenden Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger abzubilden, sollten die Personen erstens an unterschiedlichen Hochschulen studiert haben und zweitens in verschiedenen Einrichtungstypen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung beschäftigt sein. Die Auswahl der Befragten deckt damit einerseits die Vielfalt der pluralen Tätigkeitsfelder der Erwachsenenbildung/Weiterbildung ab und stellt andererseits einen maximalen Kontrast an differenzierten Berufsverläufen dar. Bei diesem situativen Vorgehen wird nicht die Darstellung eines normativen Modells zur Einführung neuer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in die Praxis verfolgt, vielmehr werden Wege individueller Professionalitätsentwicklungen nachgezeichnet.

Methodischer Zugang ist die berufsbiografische Rekonstruktion von Wirklichkeit mit ihren subjektiven Sinndimensionen, impliziten Vorstellungen und Konstruktionen in Bezug auf das erziehungswissenschaftliche Studium, die Berufsfindungsphase, den Beruf im Allgemeinen und den individuellen Professionalitätsprozess im Besonderen. Damit konzentriert sich diese Arbeit auf das Berufsfeld von Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern und bewegt sich dabei im Spannungsfeld zwischen beruflicher Sozialisation und individueller Professionalitätsentwicklung. Eine Rekonstruktion des erlebten Berufseinstieges hilft dabei, die relevanten Themen, mit denen Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger in ihrer ersten beruflichen Zeit konfrontiert werden, zu identifizieren. Dazu wird der Berufseinstieg in der vorliegenden Arbeit unter folgenden Perspektiven reflektiert:

- Über ein zeitliches Phasenmodell lässt sich der Berufseinstieg differenziert betrachten, um Veränderungen innerhalb der ersten beruflichen Zeit zu identifizieren.
- Dazu wird die Perspektive der Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger eingenommen, um eine subjektive Sicht des Berufseinstieges darzustellen. Das Subjekt und die persönlichen Themen und Probleme, die im Zuge des Berufseinstieges auftauchen, stehen somit im Fokus der Betrachtung.

Die vorliegende Arbeit betont die Subjektperspektive von Lern- und Sozialisationsprozessen, indem eine Verbindung zwischen beruflicher Sozialisation und Praxis unter den Bedingungen erwachsenenbildnerischer Organisationen betrachtet wird. In dieser Studie wird vom einem Verständnis von Lernen ausgegangen, bei dem „die eigensinnige Logik von Erfahrungs- und Erkenntnisprozessen, die sich im Laufe einer Lebensgeschichte und im Kontext sich wandelnder sozialer Welten als individuelle Sinngestalt kontinuierlich herausbildet und immer wieder umbildet“ (Alheit/Dausien 2005, S. 29), im Vordergrund steht. In jeder (Lern-)Situation macht der Lernende Erfahrungen unter Berücksichtigung seiner bisherigen Erfahrungen, die wiederum Ausgangspunkt zukünftiger Lernprozesse sein können. Dabei gehen Peter Alheit und Bettina Dausien davon aus, dass Lernen eine zeitliche Aufsichtung aus einzigartigen Erfahrungsgeschichten und individuellen Konfigurationen von Wahrnehmungs-, Handlungs- und Bewertungsdispositionen darstellt, bei der es immer wieder zu (nachträglichen) Einsichten und Umdeutungen kommen kann (ebd.). Um die soziale Rahmung von Lernprozessen nicht zu ver-