Anne Schlüter

Lernen in Lebensphasen

Karrierebiographien von Leiterinnen in Bildungseinrichtungen – oder: „Ich bin in einer Männerwelt sozialisiert worden"

Auf der Basis eines biographischen Beispiels diskutiert dieser Beitrag das Konzept „Lernweltforschung" für das Sample von Volkshochschulleiterinnen. Methodisches Vorgehen und theoretische Überlegungen zum Erlernen von Leitungsfunktionen werden mit der Frage nach den Erfolgsfaktoren in diesem Berufsfeld verknüpft. Lernfaktoren für bestimmte biographische Lebensphasen werden extrahiert. Lernherausforderungen basieren auf Veränderungen in der Wahrnehmung der Lernwelt in der Regel an einem anderen Ort, d.h. die Realisierung einmal eingeschlagener beruflicher Wege ist vor allem mit individuell zu erschließenden Lernwelten verbunden.

1. Der theoretische Rahmen „Lernweltforschung"

Das Lernweltkonzept, das im folgenden biographischen Kontext verwandt wird, basiert einerseits auf den Ausführungen über die „Strukturen der Lebenswelt" von Schütz und Luckmann (vgl. 1979), betont aber andererseits den individuellen Aneignungsprozess der Strukturen der Lebenswelt als Lernwelt. Es geht von der Annahme aus, dass in Lerngeschichten nur das erzählt wird, was aus der Lebenswelt bewusst aufgenommen wurde – und zwar über Erfahrungen. „Lebenswelt" wurde immer als „Set vorbewußter, halbbewußter, u.U. auch bewußtseinsfähiger Orientierungsstrukturen" verstanden (vgl. Alheit 1994, S. 43f.), also als

> eine reflexiv nicht unbedingt zugängliche „Wissensressource", auf die ein sozialer Akteur zurückgreifen kann, um sich in seinem Alltag problemlos zu bewegen. Lebenswelt ist, um es zuzuspitzen, latent verfügbares und in konkreten sozialen Situationen immer wieder aktualisiertes Basiswissen (ebd.).

In biographischen Erzählungen werden, wie Fritz Schütze annimmt, lebensweltliche Darstellungen nach individuellen Relevanzstrukturen präsentiert (vgl. Schütze 1984). Aus Interviews mit Biographieträgern lässt sich daher schlussfolgern, dass sie ihre Lebenswelt als Lernwelt mit oder ohne prägende Lernherausforderungen für die innere Entwicklung begriffen haben. Für Karrieren, die in konkreten Lebensphasen zu bewältigen sind, und das ist die These der Autorin, kommen Biographieträger allein mit dem Basiswissen der Lebenswelt nicht aus, um zur beruflichen Handlungsfähigkeit für Leitungsfunktionen zu gelangen.

Lässt sich die Handlungsfähigkeit beruflicher Akteure, z.B. von Leiterinnen in Bildungseinrichtungen, in der Erwachsenenbildung aus ihrer jeweiligen Lernwelt er-

klären? Aus Sicht der Biographieforschung prinzipiell schon, denn Akteure stellen Bezüge zu früheren Lebensphasen und Orten her, wenn es darum geht, neu begonnene Lern- und Bildungsprozesse im Erwachsenenalter zu reflektieren. Da zurückliegende Erfahrungen, auch Erfahrungsaufschichtungen, wie ein Wahrnehmungsfilter wirken, der neue Informationen nach bestimmten Kriterien ordnet und speichert, hängt die Art der Problemlösung, der Entscheidungsfindung sowie generell des beruflichen Handelns im Erwachsenenalter häufig von vorherigen Erfahrungen ab. Erfahrungen können zu biographischen Ressourcen werden, vorausgesetzt, die Biographie wird individuell entsprechend reflektiert (vgl. Alheit/Hoerning 1989). Gleichwohl gibt es Phasen im Erwachsenenalter, die als Statuspassagen in Berufsfelder führen, die im Allgemeinen nicht unbedingt zur (frühen) Lebenswelt und Erwachsenenrolle, aber zu Führungs- und Leitungsrollen zählen. So gesehen ist das „Erwachsenenleben als Altersstufe", wie Dieter Nittel schreibt, kein „Prototyp von Stabilität und Festigkeit" (Nittel 2006, S. 318), sondern eine soziale Konstruktion. Das Erwachsenenleben als Altersstufe kann die ehemals angeeignete Lernwelt durcheinanderwirbeln und nicht allein die Lernwelt, sondern auch den Erwachsenen selbst verändern. Das ist nicht auf ein spezifisches Alter festgelegt. Daher spreche ich von „Lebensphasen" und nicht wie Nittel von „Altersstufen". Den Ausdruck „Lebensphasen" verwende ich im Sinne von Phasen, in denen im Leben eine Neuorientierung in Bezug auf die eingeschlagene Karrierebiographie stattfindet und die Sicht auf die Lebenswelt qualitative Veränderungen erfährt.

Zum Projektthema „Karrierebiographien von Leiterinnen in Bildungseinrichtungen", das wir[1] seit geraumer Zeit in meinem Fachgebiet durchführen, lassen sich für den folgenden Beitrag Fragen auf verschiedenen analytischen Ebenen formulieren:

- Wie wird Leitungshandeln – wenn darüber biographisch erzählt wird – erlernt?
- Was für Interpretationen bietet das Konzept der Lernwelt dafür an?
- Ist der Begriff „Lebensphasen" für die Lernwelt (als Konzept) angemessener als „Altersstufen"?
- Was bedeutet es, wenn eine Biographieträgerin von sich sagt: „Ich bin in einer Männerwelt sozialisiert worden"? (Diese Frage bezieht sich konkret auf biographisches Material.)

2. Methodisches Vorgehen

Methodisch wird für diese Thematik ein Zugang zum Berufsfeld Erwachsenenbildung gebraucht, der mindestens zwei Perspektiven einbezieht: die institutionelle und die individuelle. Meistens werden beide Perspektiven vom erzählenden Subjekt aufgenommen. In welcher Form dies geschieht, zeigen die systematischen sequenzanalytischen Auswertungen, die nicht allein eine Gewichtung der Perspektiven, sondern

1 Das sind Ulrike Nollmann und die Autorin.

auch die Auseinandersetzung zwischen Basiswissen aus der Lebenswelt und Berufswissen aus der veränderten Lernwelt ermöglichen (vgl. Schlüter 2008). Als Hypothese lässt sich formulieren: Es wird erzählt, welche Ressourcen empirisch gesehen zur Realisierung einer Leitungsrolle in Einrichtungen der Erwachsenenbildung zum Einsatz kommen, wenn die jeweilige Lernwelt als mehrperspektivisch differenziert wahrgenommen wird. Der Hypothese liegt der Gedanke zugrunde, dass nur in der Auseinandersetzung mit den institutionellen Herausforderungen der Berufswelt die individuelle Perspektive der Lebenswelt verlassen oder integriert werden kann. Die biographische Erzählung, die sowohl Fakten des Lebenslaufs liefert als auch über Emotionen und Kognitionen auf dem Karriereweg Hinweise gibt, ist der wesentliche Zugang. Oder, um Regina Mikula zu zitieren, die subjektive Konstruktionsleistung von biographischem Lernen lässt sich durch Mehrperspektivität und damit durch verschiedene Prozessmerkmale charakterisieren, wie: Lernen ist ein aktiver, konstruktiver, emotionaler, sozialer, situativer, selbstgesteuerter Prozess (vgl. Mikula 2008, S. 61f.). Die Konstruktion von biographischen Lernprozessen in Erzählungen, bezogen auf Karrieren, lässt erwarten, dass zurückgelegte Wege bzw. zurückliegende Lebensphasen vor dem Hintergrund der Lebenswelt als sozialer Raum und in Einordnung zum Zeitgeschehen begriffen und dargestellt werden. Zum Lernbegriff in biographietheoretischer Perspektive und zum Aneignungsprozess als biographisches Lernen findet man bei Heide von Felden und Rudolf Egger die Überlegung, dass Lernen wesentlich davon abhänge, wie die Welt generell von den biographischen Subjekten wahrgenommen wird. Welche thematischen Zusammenhänge Bedeutungen für das biographische Subjekt erlangen, findet man als Ausdruck in den Sinnkonstruktionen der Biographieträger (vgl. v. Felden 2008, S. 53).

Zur Operationalisierung der theoretischen Ausgangsbeschreibung „Lernwelt", bezogen auf ein Beispiel aus dem Sample des Forschungsprojektes „Karrierebiographien von Leiterinnen in Volkshochschulen" ist folgendes Verständnis zur Einschätzung biographischer Aussagen wichtig: Erzählungen sind einerseits als rekursive Verknüpfung der für ein Konzept von Karriere relevanten Ereignisse und andererseits als selbstreferenzieller Zusammenhang einzuschätzen, in dem Institution, Biographie und autobiographische Stegreiferzählung verschränkt werden (vgl. Griese 2008, S. 139).

3. Theoretische Überlegungen zu den Konstellationen für Karrieren bzw. zum Erlernen von Leitungsfunktionen

Karriere ist ein theoretisch ausgearbeitetes Konzept, das einen analytischen Abstand zum Alltagsverständnis schafft (vgl. Dausien 2006). Die mit Karrieren einhergehenden vorstrukturierten Stufen sind immer auf ein soziales Feld bezogen, das mit kulturellen Geflogenheiten, z.B. mit einem fachkulturellen Habitus, einhergeht. Mit dem Erwerb von Qualifikationen findet eine Sozialisation in und für den Beruf statt, die dem sozia-

len Feld in der Regel entspricht. Aus der Sicht der Organisationen werden Karrieren unter der Strategie von Exklusion und Inklusion betrachtet. Karrieren sind angesiedelt zwischen einerseits institutionellen Vorgaben, Regeln und Erwartungen des beruflich-sozialen Feldes für bzw. an Profile und Rollen sowie andererseits an individuelle Ressourcen einschließlich einer „inneren Struktur" für Leistungsbereitschaft. Es wird ein Passungsverhältnis erwartet.

Karriere zu machen, bedarf der sozialen, ja der institutionellen Unterstützung, aber auch der individuellen Energie, Karriere machen zu wollen. Subjekte haben eine innere Kraft, die der Verwirklichung des inneren Bildes dient, so Hildegard Macha in ihrer Studie über „erfolgreiche Frauen" (Macha 2000, S. 21). „Kraft" wird verstanden als Energie im physikalischen, aber auch als Lebenskraft im übertragenen Sinne. Lebenskraft umfasst die eigene Energie. Wenn die der anderen hinzukommt, die bereit sind, Energie im Sinne von Ressourcen bereitzustellen, kann von Akkumulation der Ressourcen gesprochen werden. Energie kann biographisch gesehen als Engagement für eine Sache oder für andere Personen zum Ausdruck kommen. Von den vorhandenen Ressourcen hängt es oft ab, ob sich der Erfolg im Lebenslauf einstellt. Der Umgang mit Ressourcen ist ein Lernfaktor, der sich in Erfahrungen über die Lebensphasen hinweg transportiert und darüber entscheidet, ob sich der eingeschlagene Weg einhalten lässt.

Karriere machen zu wollen, bedarf außer der individuellen Energie auch eines subjektiven Lebensentwurfs, zumindest einer inneren Bereitschaft dazu, aber ohne Bezug zu und ohne Auseinandersetzung mit institutionellen Vorgaben – z.B. bezogen auf Leistungserwartungen und Berufsrollen, ist dieser im Rahmen sozioökonomischer Anforderungen kaum zu realisieren. Karriere lässt sich mit Bourdieu theoretisch auch als Spiel verstehen, das über den Habitus erfolgt, der praxisleitend ist. Zu diesem Spiel gehört die „Illusio" als Glaube, das Spiel spielen zu müssen sowie die „Libido" als psychische Energie, die den Trieb, mitzuspielen, in spezifische Interessen verwandelt. Ziel des Spiels ist nach Bourdieu die „Akkumulation von Kapital, speziell symbolischen Kapitals, und die Besetzung hoher Positionen in dem jeweiligen sozialen Feld" (zit. nach Hermann 2004, S. 155).

Die Karriereforschung hat immer schon nach Faktoren gesucht, die für Erfolg bestimmend sind. Je nach theoretischem Ansatz liegt die Perspektive auf individuellen oder strukturellen Determinanten. Der individuelle Ansatz konzentriert sich auf Merkmale von Arbeitskraftanbietern wie Alter, Geschlecht, Nationalität, soziale Herkunft, Bildung, Mobilität, Berufserfahrung, Kooperationsaktivität und Reputation. Der strukturelle Ansatz betrachtet die Nachfrageseite bei Arbeitsmarktprozessen, d.h. die vorhandenen Strukturen und Vakanzen auf dem Stellenmarkt. Andere theoretische Ansätze schlagen eine Brücke zwischen individuellen und strukturellen Karrieredeterminanten, indem sie das Eingebettetsein eines Akteurs in eine soziale Gruppierung betonen. Zum Letzteren gehört auch der Kapitale-Ansatz von Bourdieu. Auf dessen Basis lässt sich erklären, dass die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe oder

einem Netzwerk Vor- oder Nachteile im Hinblick auf die Überwindung sozialer Barrieren (Normen und Vorurteile) mit sich bringen kann.

Das heißt, bei Nachfrage nach einer offenen Lebenslaufdarstellung entscheidet der Biographieträger in Interviewsituationen, welche sozialen Zuordnungen nach welchen Merkmalen (Herkunft, Bildung u.a.) als strukturbestimmend für die Karriere erlebt wurden und auf welchen Lernprozessen eine Biographisierung basiert. Aufgrund der theoretischen Vorüberlegungen geht es bei den Karrierebiographien um die Rekonstruktion der Erfolgsfaktoren, die als Ausdruck der „inneren Struktur" der individuellen Biographien zu deuten sind.

4. Karrierebiographien von Leiterinnen von Volkshochschulen in NRW

Die über Interviews[2] eingeholten Darstellungen von Leiterinnen von Volkshochschulen lassen sich als Karrierebiographien verstehen. Dabei ist nicht allein interessant, wie ihr Lebenslauf sich aufgrund institutioneller Anforderungen bzw. als Einpassung in vorgegebene Strukturen gestaltet, sondern auch, mit welchem Verständnis von und mit welchen Interessen an Karriere sie begannen. In der Auseinandersetzung mit sozialen Vorgaben zur Erfüllung von Erwartungen an Persönlichkeit, Qualifikationen, Kompetenzen und politische Passungen stellt sich die Frage, welche Prinzipien, Kompetenzen und Eigenschaften aus ihrer Sicht für den Einstieg in Leitungspositionen von Einrichtungen der Erwachsenenbildung relevant waren.

Die Präsentation einer Lebensgeschichte stellt eine individuelle Leistung dar. Sie ist Ausdruck einer mentalen Einstellung, die, ausgehend von der sozialen Herkunft, über das Erlernen eines Berufs oder ein Studium qualifiziert und schließlich im Feld der Erwachsenenbildung sozialisiert wird. Durch den Modus der biographischen Erzählung wird deutlich, was individuell für den Karriereverlauf bedeutsam war, z.B. ob eine Karriere angestrebt oder gegen Widerstände durchgesetzt wurde, ob man gegenüber dem Machtspiel befangen oder unbefangen war oder soziale Unterstützung erhielt. Wie über das Lernen gesprochen wird, ist ebenfalls ein wichtiger Aspekt spezifischen Selbstverständnisses. Ein Beispiel soll die Rekonstruktion von Erfolgsfaktoren für den Einstieg in Leitungsfunktionen veranschaulichen.

2 Die Auswahl der Interviews erfolgte nach einer Erfassung aller im Amt befindlichen Leiterinnen über einen Fragebogen. Zum Zeitpunkt der Befragung waren in NRW 40 Frauen in Leitungspositionen der 156 Volkshochschulen. Nach einer Liste relevanter Merkmalskombinationen wurden Einzelne um ein ausführliches Interview gebeten, um eine Mischung aufgrund struktureller theoretischer Zuordnung zu erhalten. Zur Diskussion solcher Verfahren vgl. Kelle/Kluge (1999).

5. Ein biographisches Beispiel mit den Erfolgsfaktoren: Selbstvertrauen, Verantwortungsbewusstsein, Passion und Interesse am Feld der Weiterbildung

Wie die meisten von uns Interviewten ist auch die für diesen Kontext exemplarisch ausgewählte Leiterin einer mittelgroßen Volkshochschule in den 1950er Jahren geboren.[3] Sie ist als ältestes von vier Kindern in einer Großfamilie aufgewachsen. Ihren beruflichen Erfolg erklärt sie damit, dass sie bereits in der Großfamilie einerseits Vertrauen erfuhr und andererseits als Älteste in der Geschwisterreihe zu „Verantwortungsbewusstsein erzogen" wurde. Nach ihrer Erinnerung nahm sie schon früh Herausforderungen an, die sie sozusagen sozial vor sich liegen sah. Mit solchen Aussagen definiert sie die Familie als eine prägende Lernwelt, auf die sie sich im Interview bezieht. Zu ihrem sozialen Erbe zählt danach die Einstellung, die zum Profil der Familie gehörte: „Man macht immer irgendetwas" und „Man wird nicht arbeitslos". Später schildert sie, dass sie zeitweise nur für den Beruf gelebt, sozusagen aus Passion ständig gearbeitet habe. Sie legt damit die Deutung nahe, einer inneren Leistungsbereitschaft gefolgt und dabei im Einklang mit sich selbst gewesen zu sein, weil sie den Impuls in sich spürte, so zu handeln. In diesem Sinn – als kognitives Muster bzw. Figur – wurde sie von ihrer Lernwelt adaptiert: Sie war immer aktiv und verantwortungsvoll tätig, nie arbeitslos und präsentiert eine Entwicklungsgeschichte, in der Lernwelten als zu erweiternde thematisiert wurden. Leiten allerdings, so erzählt sie, musste sie lernen, denn zu Beginn empfand sie diese Rolle eher als Belastung denn als Bereicherung. „Leiten heißt: viel reflektieren." Sie weiß, dass die Rollenübernahme sie sehr verändert hat. Aber sie grenzt sich auch ab: Für eine „richtige" Karriere hätte sie sich taktischer und strategischer verhalten müssen, was aber ihrem Naturell nicht entspricht. Und sie resümiert: „Man muss eine ‚innere Autonomie' für Leitungsaufgaben mitbringen." „Innere Autonomie" aber heißt auch, sich von der gegebenen Umwelt unabhängig zu machen und Gelassenheit und Zutrauen zu haben, dass alles gelingt.

In der Außenwahrnehmung ist die Übernahme einer Leitungsfunktion eine Hervorhebung und Absetzung gegenüber anderen, eben ein beruflicher Aufstieg. In der Selbstwahrnehmung der Biographieträgerin dagegen handelt es sich nicht um eine Karriere, da sie auch nach Stellen- und Statuswechsel (aus inhaltlichem Interesse) im beruflichen Feld der Erwachsenenbildung verblieb. Nach ihrem Verständnis von Karriere hätte sie dazu nach der Leitung einer Volkshochschule mindestens Dezernentin werden müssen. Karriere wird von ihr als beruflicher Aufstieg formaler Art verstanden, die nicht an die Beibehaltung der einmal gewählten Inhalte im beruflichen Feld gebunden ist.

---

3 Das umfangreiche Interview, das sequenzanalytisch ausgewertet wurde, wird in seinen wesentlichen Relevanzstrukturen präsentiert, d.h. lediglich die herausgearbeiteten kognitiven Figuren werden dargestellt und diskutiert.

Eine Positionierung im beruflichen Feld wird durch Erkennung der Libido als Energie und Anerkennung ihrer Macht als strategischem Erfolgsfaktor erreicht. Wenn die Biographieträgerin sagt: „Leitung musste ich erst lernen", deutet das darauf hin, dass sie das Leiten nicht nach und nach im Sozialisationsvollzug, durch „Hineinwachsen" lernte, sondern durch ein „Widerfahrnis": „Das Anfangen des Lernens gründet in einer Störung eines unter anderen Umständen verlässlichen Vollzuges. Diese Störung ist ein Widerfahrnis und niemals Ergebnis eines Entschlusses" (Meyer-Drawe 2005, zit. nach v. Felden 2008, S. 54). Leitung lernte sie unter Belastungs- und Einsamkeitsgefühlen. Sie erklärt zu ihrer Reaktion darauf, dass sie nach einer spontanen Bewerbung die Leitungsstelle für eine Bildungseinrichtung erhalten hatte:

> Auf einmal hab ich die Stelle gehabt. Weil ich die so überzeugt habe, mich kannte zwar keiner, aber ich hatte ne interessante Vita zu dem Zeitpunkt schon, dass also jeder sachte, die nehmen wir (...). Und für mich fing ne ganz schwierige Zeit an, (...) ich hatte mich nicht mit dem Thema Leitung vertraut gemacht. Also das war keine so richtig reflektierte Entscheidung. Ich wusste nur, ich manage gern. Und dann hieß es: Hurra! Sie haben die Leitung. Bei mir brach alles aus, nur keine Freude.

In diesem Zitat und auch in den weiteren Ausführungen wird deutlich, dass sie aus befriedigenden Arbeitsbezügen herausgerissen und in eine neue Lernwelt gezogen wurde. Ein Ortswechsel ging mit dem neuen Status einher, der soziale Vorgaben, Regeln sich zu bewegen und zu verhalten und soziale und emotionale Erwartungen an sie stellte, die aus der Sicht der Institution normal, aber individuell zu erarbeiten waren. Sie hatte Reorganisationsmaßnahmen schwierigster Art zu bewältigen. Da schwerkranke Mitarbeiter vorhanden waren, mit denen sie umgehen musste, hat sie am Anfang sehr gelitten. Denn sie hatte unangenehme Entscheidungen vorzubereiten. Als Akteurin war sie nicht eingebettet in eine soziale Gruppe, sondern sah sich ihr gegenüber, was in dem folgenden Satz zum Ausdruck kommt:

> Ich hab oft zu Hause gesessen und hab gedacht, du bist ungeheuer einsam. Weil mir erst im Tun klar wurde, wie einsam Leitung macht.

Sie hatte ein Team zusammenzuschweißen, was ihr gelang – und sie bezieht sich wieder positiv auf die Erfahrungen in ihrer Familie, als sie sagt, dass sie die grundlegende Fähigkeit, ein Team zusammenzuschweißen, in ihrer Sozialisation als ältestes mehrerer Kinder verankert sieht. Doch die Lernherausforderung bestand darin, eine berufliche Situation in Abgrenzung von der Gruppe zu managen, in der die Merkmale „jung" und „Frau" nicht als passend zur Leitungsrolle gesehen wurden. Sie hatte Normen zu verändern und Vorurteile zu überwinden, ohne sich auf Ressourcen jedweder Art beziehen zu können.

Sie beschreibt ihre Situation, als junge Frau in ein reines Männerteam zu kommen, das gewohnt war, von Frauen als „Tanten" zu sprechen, ein Hinweis auf ein Gruppenverständnis unter Ausschluss von Frauen. Sie sagt, sie hätten sich zusammengerauft.

Sie versuchte, jedem gerecht zu werden, indem sie dessen jeweilige Stärken hervorhob. Sie hatte verkrustete Strukturen zu überwinden, und es schien ihr besonders schwierig, weil sie jung war und als Frau in ein Männerteam kam. Die Reaktionen auf ihre Anwesenheit in dieser Funktion vermittelten ihr wiederholt, dass man einen Mann an ihrer Stelle erwartet hätte, was zu dieser Zeit sicherlich in der Weiterbildungslandschaft auch die Regel war. Sie arbeitete viel, brachte die Bildungseinrichtung in Schwung und betont, sie habe nur für den Job gelebt. Und mit den Jahren überwand sie das Leiden an der Leitung – mit dem Effekt, dass sie sich auf weitere Leitungsstellen bewarb.

Sie erinnert sich auch daran, dass sich nur wenige Menschen in ihrem damaligen Bekanntenkreis mit dem Thema „Leitung" beschäftigten. Da sie sehr mitteilsam war, wollte sie viel erzählen, aber als sie bemerkte, dass sie damit in ihrem Bekannten- und Freundeskreis nicht ankam, ließ sie es sein. Über den Rollenwechsel veränderte sie sich mental stark. Zu Beginn konnte sie die Leitungsaufgaben nicht aus der Perspektive der Gestaltungsspielräume betrachten, sondern sah lediglich die Belastung. Sie beschreibt weiterhin Situationen, in denen sie sich abgrenzen musste, weil sie nicht als „Kumpel", als Gleiche unter Gleichen auftreten wollte. Sie hatte sich zu distanzieren. Es blieben kaum Gesprächspartner. Sie redete lediglich mit ihrem Ehemann über Männer und Frauen in Leitungsfunktionen und darüber, mit welchen Möglichkeiten und Qualitäten Frauen und Männer führen.

Weitere Aspekte werden als Themen der biographischen Darstellung reflektiert, die an dieser Stelle nur angedeutet werden können: Das Thema „Nähe zu Mitarbeitern" empfindet sie als Stolperstein für Leitungsfunktionen. Ihre Beobachtung „Wer früh Leitung übernimmt, wird früh innerlich alt", führt zu der Frage: „Ob das so sein muss?" Sie suchte nach Vorbildern, nahm immer wieder die Thematik „Mann/Frau in Leitungsfunktionen" auf. Leitung war für sie zunächst geschlechtsneutral, aber in dem Maße, in dem ab den 1990er Jahren mehr Frauen in Leitungspositionen in Volkshochschulen kamen, schaute sie genauer hin. Ihre eigene Sozialisation fand – auch historisch gesehen – in einer Männerwelt statt: „Ich bin in einer Männerwelt sozialisiert worden!" Zum Schluss des Interviews kritisiert sie die fehlenden Ressourcen in der Weiterbildung: „Wir haben einen nicht geführten Diskurs über männliches und weibliches Leitungsverhalten in der Erwachsenenbildung." Und: „Professionelle Austauschmöglichkeiten wären sinnvoll, aber es wagt niemand, aus der Isolierung hervorzutreten."[4]

Im zeitgeschichtlichen und biographischen Sinn ist ihre Lernwelt eine Männerwelt gewesen, die sie durch „Zusammenraufen" veränderte, auch im Hinblick auf das Sprechen über Frauen. Natürlich lässt sich abstrahiert formulieren, Regeln und Gruppendynamik, Zusammenraufen und Teambildung verlaufen generell unabhängig vom Geschlecht. Doch welche Negationen individuell zu überwinden sind, ist bedeut-

4 Dem ist hinzuzufügen, dass in der Erwachsenenbildung keine Vorbereitung auf Leitungsfunktionen, z.B. in Form von Weiterbildungen, existiert.

sam für die Anerkennung in der Gruppe. Und es macht einen Unterschied, ob man Anerkennung und Wertschätzung erfährt, die generell für berufliche Entwicklung eine wichtige Basis bilden, oder als Frau diese erst in die Umgangsformen einführen muss, um sich wohl zu fühlen. Frauen aus der Generation der 1950er Jahre sind offensichtlich häufiger dafür sozialisiert worden, Männern soziale Umgangsformen beizubringen. Diese Auffassung findet sich als „Verantwortungsbewusstsein" mental auch in den Sozialisationsgeschichten anderer Frauen dieser Zeit wieder. Dazu wird an anderer Stelle mehr auszuführen sein.

Im Forschungsprojekt sind recht unterschiedliche biographische Präsentationen vorhanden, die über Erfolgsfaktoren für den Weg der beruflichen Karriere in Leitungsfunktionen Auskunft geben. An dieser Stelle sind allerdings nur wenige verallgemeinernde Aussagen möglich.

6. Lernen in Lebensphasen

Ihre Karrierebiographie stellen die meisten Biographieträger/innen in großen Linien dar. Sie folgen nicht dem Raster einer chronologischen Darstellung, sondern dem von Lebensphasen, in denen Herausforderungen zu bewältigen waren. Einige berichten intensiv über Prozesse, andere stellen eher das Ergebnis des beruflichen Aufstiegs dar. Sie haben es schließlich geschafft, obwohl es Phasen des Suchens, der Neuorientierung wegen verschlossener beruflicher Perspektiven gab. Zwei Phasen sind unterscheidbar: erstens der Weg in die Institutionen und zweitens der Weg, der mit Beginn der Funktionsübernahme dargestellt wird. Denn sich in einer Funktion zu halten und diese zu einer Position auf- und auszubauen, ist jeweils eine eigene Anstrengung, wenn man den Beschreibungen der Interviewten folgt.

Bei der Besetzung von Leitungsfunktionen in Weiterbildungseinrichtungen wird auch in der Erwachsenenbildung immer häufiger ein einschlägiges Studium vorausgesetzt. Das war nicht immer so.[5] Das Studium der Erwachsenenbildung war in der Vergangenheit stärker auf Didaktik als auf die Qualifizierung zu Aufbau- und Ablaufverfahren von Organisationen ausgerichtet, wie Rolf Arnold noch 2003 kritisiert (vgl. Arnold 2003). Mittlerweile enthalten die neuen Studiengänge zwar Module mit dem Inhalt „Bildungsorganisation und Bildungsmanagement"; dies wird sich allerdings erst in Zukunft auswirken können (vgl. Schlüter 2007). In den vorliegenden biographischen Darstellungen ist es daher nicht verwunderlich, dass Leitungskompetenzen des Bildungsmanagements erst innerhalb der beruflichen Tätigkeit qua Sozialisation durch Mittun oder qua eigener Weiterbildung erlernt wurden. Manche Karriere verlief eben von der Kursleiterin über die Referatsleiterin zur Leiterin einer Bildungseinrichtung.

5 Leiter/innen sind auch heute noch nicht immer studierte Erwachsenenpädagog/inn/en. Ein großer Teil verfügt über Studienabschlüsse anderer Fachbereiche (u.a. Naturwissenschaften, Rechtswissenschaften, Sozialwissenschaften).

Über diese beruflichen Stufen lernt man die Einrichtung von innen und außen kennen. Das Erlernen bzw. Hineinwachsen wird in solchen Fällen als normal angesehen und selten intensiv thematisiert. Da für viele der Qualifikationsweg durch die Institutionen selbstverständlich ist, wird kaum ausgeführt, wie die Sozialisation verlief. Die Quereinsteigerinnen haben allerdings eher einen Blick dafür als diejenigen, die den Weg von einer Stufe zur nächsten innerhalb derselben Organisation gegangen sind. Die Quereinsteigerinnen sprechen von etwa zwei Jahren, bis sie die Strukturen innerhalb einer Einrichtung durchschaut hatten. Diejenigen, die die Sozialisationsstufen übersprangen, waren stark gefordert, sich von der Mitarbeiterin zur Leiterin umzustellen. Leidens- und Leistungsbereitschaft und der Wechsel der Lernwelt waren in jedem Fall dafür notwendig. Diese Bereitschaft, eine innere Struktur, kam in biographischen Darstellungen zum äußeren Ausdruck. Ohne diese Bereitschaft, sich persönlich zu engagieren, wäre das Ausfüllen der Leitungsfunktionen kaum gelungen.

7. Der Erfolgsfaktor für das berufliche Feld der Erwachsenenbildung

Frühere Studien über Berufswege des hauptamtlichen pädagogischen Personals in der Erwachsenenbildung beziehen sich auf die historische Entwicklung nach 1945 (vgl. Ciupke 2003); sie beschreiben die Mitarbeiter/innen im Berufsfeld der Erwachsenenbildung als „Jongleure der Wissensgesellschaft“ (vgl. Nittel/Völzke 2002) und beziehen sich auf die ersten Frauen, die als Pionierinnen Leitungsaufgaben übernahmen (vgl. Sauer-Schiffer 2000). Unter dem Anspruch, Erwachsenenbildung zu professionalisieren (vgl. Gieseke 2003), wurde der Fokus der Wissenschaft auf institutionelle Innenansichten aufgenommen. Dabei wurde die Anforderung an das Management als Aufgabe erforscht. Das tägliche Selbstmanagement von Leiterinnen umfasst alle Tätigkeiten, die der Herstellung und Absicherung der eigenen Arbeitsfähigkeit dienen (vgl. Robak 2003, S. 132ff.). Wie Lernprozesse in Lebensphasen als Wechsel von Lernwelten zu fassen sind, wird in dem Projekt über „Karrierebiographien von Leiterinnen in Bildungseinrichtungen“ aktuell ausgelotet. Dabei werden biographische Erfolgsfaktoren in Abhängigkeit von der sozialen Herkunft untersucht – ein Unterfangen, das bereits in früheren Aufsätzen aufgenommen wurde (vgl. Schlüter 2004; Nollmann 2005; Nollmann/Schlüter 2007).

Wie in der beispielhaften biographischen Darstellung angedeutet, wird der Umgang mit Managementaufgaben in der Regel im Beruf gelernt. Darüber, welche Ressourcen dafür fehlen oder vorhanden sind, können biographische Darstellungen Auskunft geben. Persönliche Identifikation kommt zum Ausdruck, wenn die Äußerungen darauf abheben, dass die Erzählerinnen geeignete Fähigkeiten bereits in ihrer Herkunftsfamilie gelernt hatten und diese als entsprechend relevant für die späteren Führungsaufgaben betrachten, z.B. Verantwortung, Passion, Teamgeist, Interesse am beruflichen Feld und Engagement. Sie attribuieren die erforderlichen Eigenschaften

für die Karriere, indem sie beispielsweise betonen, sie bereits in ihren intakten Großfamilien gelernt zu haben.

Berufliche Aufstiege sind markante Passagen im Lebenslauf. Der praxisleitende Habitus ist – wie exemplarisch gezeigt werden konnte – von den Erfolgsfaktoren Verantwortungsbewusstsein, Passion und Interesse beeinflusst. Der Karrierehabitus in diesem Feld wird im Laufe der Zeit passender, und zwar durch institutionelle Anforderungen an individuelle Lernprozesse. Solche Prozesse noch differenzierter aufzuzeigen, ist der Anspruch weiterer Publikationen. Jedenfalls lässt sich bereits jetzt festhalten, dass für das Phänomen des beruflichen Aufstiegs in der Erwachsenenbildung das Konzept „Lernwelt" geeignet ist, die zu bewältigenden Phasen im Lebenslauf mit den wechselnden dominanten Lernwelten zu vergleichen und die biographisch angegebenen Erfolgsfaktoren damit zu rekonstruieren. Mit dem Lernweltforschungskonzept lassen sich biographische Lebensphasen unter verschiedenen Perspektiven, bezogen auf institutionelle Erwartungen und individuelle Ressourcen, vereinen.

Literatur

Alheit, P./Hoerning, E.M. (Hg.) (1989): Biographisches Wissen: Beiträge zu einer Theorie lebensgeschichtlicher Erfahrung. Frankfurt a.M./New York

Alheit, P. (1994): Zivile Kultur. Verlust und Wiederaneignung der Moderne. Frankfurt a.M./New York

Arnold, R. (2003): Theoretische Überlegungen und autobiographische Reflexionen zum Bildungsmanagement. In: Gieseke, W. (Hg.): Institutionelle Innensichten der Weiterbildung. Bielefeld, S. 85–97

Ciupke, P. (2003): „Der Erwachsenenbildner bedarf der Fähigkeit des Zusammenschauens." Zu Selbstverständnissen und Berufswegen des hauptberuflichen pädagogischen Personals in der Erwachsenenbildung seit 1945. In: Ciupke, P. u.a. (Hg.): Erwachsenenbildung und politische Kultur in Nordrhein-Westfalen. Themen – Institutionen – Entwicklungen seit 1945. Essen, S. 51–70

Dausien, B. (2006). Machen Frauen Karriere? Gedanken zum Diskurs über Geschlecht, Beruf und „Work-Life-Balance". In: Schlüter, A. (Hg.): Bildungs- und Karrierewege von Frauen. Opladen, S. 54–76

Egger, R. u.a. (2008) (Hg.): Orte des Lernens. Lernwelten und ihre biographische Aneignung. Wiesbaden

Felden, H. von (2008): Zum Lernbegriff in biographietheoretischer Perspektive. In: Egger, R. u.a. (Hg.): Orte des Lernens. Lernwelten und ihre biographische Aneignung. Wiesbaden, S. 47–58

Gieseke, W. (2003) (Hg.): Institutionelle Innensichten der Weiterbildung. Bielefeld

Griese, B. (2008): Erzähltheoretische Grundlagen in der Biographieforschung. In: Felden, H. von (Hg.): Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Wiesbaden, S. 129–155

Hermann, A. (2004): Karrieremuster im Management. Pierre Bourdieus Sozialtheorie als Ausgangspunkt für eine genderspezifische Betrachtung. Wiesbaden

Kelle, U./Kluge, S. (1999): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Opladen

Macha, H. (2000): Erfolgreiche Frauen. Wie sie wurden, was sie sind. Frankfurt a.M.

Mikula, R. (2008): Die Mehrperspektivität des Lernens in der Verortung und Rekonstruktion biografischer Veränderungsprozesse. In: Egger, R. u.a. (Hg.): Orte des Lernens. Lernwelten und ihre biographische Aneignung. Wiesbaden, S. 59–72

Nittel, D. (2006): Das Erwachsenenleben aus der Sicht der Biographieforschung. In: Krüger, H./Marotzki, W. (Hg.): Handbuch erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. 2., überarb. u. aktualisierte Aufl. Wiesbaden, S. 317–339

Nittel, D./Völzke, R. (Hg.) (2002): Jongleure der Wissensgesellschaft. Das Berufsfeld der Erwachsenenbildung. Neuwied/Kriftel

Nollmann, U. (2005): Zeiten zum Leiten – Karrierebiographien von Leiterinnen an Volkshochschulen in NRW. In: Schlüter, A. (Hg.): „In der Zeit sein ...". Beiträge zur Biographieforschung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld, S. 103–122

Nollmann, U./Schlüter, A. (2007): Frauen in Leitungspositionen in pädagogischen Berufen. In: Der pädagogische Blick, H. 3, S. 147–155

Robak, S. (2003): Empirische Befunde zum Bildungsmanagement in Weiterbildungseinrichtungen. In: Gieseke, W. (Hg.): Institutionelle Innensichten der Weiterbildung. Bielefeld, S. 129–138

Sauer-Schiffer, U. (2000): Biographie und Management. Eine qualitative Studie zum Leitungshandeln von Frauen in der Erwachsenenbildung. Münster u.a.

Schlüter, A. (2004): Sozialer Aufstieg durch Bildung. Oder: Wer hat Erfolg? In: Nollmann, G./Strasser, H. (Hg.): Das individualisierte Ich in der modernen Gesellschaft. Frankfurt a.M./New York, S. 130–150

Schlüter, A. (2007): Konsekutiv und inter-/national in Erwachsenenbildung-/Weiterbildung profiliert. In: Der pädagogische Blick, H. 2, S. 111ff.

Schlüter, A. (2008): Die Souveränität der Erzählenden und die Analyse von Eingangssequenzen bei narrativen Interviews. Erfahrungen aus dem Forschungs- und Interpretationskolloquium. In: Felden, H. von (Hg.): Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Wiesbaden, S. 211–225

Schütz, A./Luckmann, T. (1979): Strukturen der Lebenswelt. Frankfurt a.M.

Schütze, F. (1984): Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In: Kohli, M./Robert, G. (Hg.): Biographie und soziale Wirklichkeit. Stuttgart

Based on a biographical sample from adult education centres (VHS), this article discusses the concept of research on learning environments. The factors for success will be evaluated together with reflections on how to prepare for an executive position in such institutions. This will allow for extracting conditions for learning in certain biographical settings. The challenge for learning is seen as a result of the individual's changing reception of its immediate surroundings.